

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RITA DE CÁSSIA GONÇALVES PACHECO DOS SANTOS

A SIGNIFICÂNCIA DO PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

CURITIBA

2013

RITA DE CÁSSIA GONÇALVES PACHECO DOS SANTOS

A SIGNIFICÂNCIA DO PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emmanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Santos, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos
A significância do passado para professores de História / Rita de
Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Curitiba, 2013.
262 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leilah Santiago Bufrem
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Professores de história - Ensino médio - Curitiba-PR.
2. Significância. 3. passado. 4. História - Estudo e ensino. 5. Didática.
I.Título.

CDD 907

PARECER

A meus pais Antonio e Joaquina (*in memorian*) por mostrarem que é possível ousar e ir além.

Ao meu irmão Carlos, sempre presente na minha caminhada, parceiro constante de debates e cumplicidades.

Ao Vitor, meu esposo, eterno, terno e paciente companheiro.

Ao Thiago, meu filho, por ter me ensinado o que é o amor incondicional e alegria de ser mãe.

AGRADECIMENTOS

A professora doutora Leilah Santiago Bufrem pela orientação científica, pelo cuidado em todo o percurso da pesquisa e escrita, pela acurado trabalho na leitura deste trabalho e pela paciência infinita.

A professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pela honra da convivência e aprendizado desde os anos da graduação. Sem seu apoio este caminho com certeza não teria sido trilhado

Aos professores doutores Marlene Rosa Cainelli e Daniel Hortêncio de Medeiros, participantes da banca de qualificação que auxiliaram o desenvolvimento deste trabalho com suas críticas e sugestões.

Aos professores doutores Jorge Luis da Cunha, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd e Marcelo Fronza pela disposição em colaborar com esta pesquisa participando da defesa pública. Muito obrigado!

Agradeço profundamente a todos os professores e profissionais que me receberam na Universidade de Barcelona no tempo em que passei naquela instituição.

Agradeço em especial ao professor doutor Joaquim Prats Cuevas, que disponibilizou seu tempo e seu conhecimento para que essa pesquisa se desenvolvesse na Espanha. Também não posso deixar de agradecer a Carina Rey Martin, Quim e Marc que me receberam de braços abertos com carinho e afeto sem igual.

As funcionárias da secretaria do PPGE – UFPR meu respeito e admiração por todo auxílio e dedicação nestes últimos quatro anos.

A escrita final de uma tese é um trabalho solitário, mas o percurso de construção do conhecimento conta com a ajuda e colaboração de muitas pessoas, que estão próximas ou muito distantes:

A professora doutora Marília Gago pela inestimável amizade e auxílio acadêmico, a professora doutora Olga Magalhães pelo auxílio com a metodologia quantitativa e pela carinhosa atenção dispensada para dirimir grande parte das dúvidas relacionadas ao tratamento dos dados quantitativos e a professora doutora Isabel Barca por toda atenção formativa dada.

Ao professor doutor Keith C. Barton pelo apoio formativo e disponibilidade acadêmica com uma pesquisadora não anglófona.

Agradeço também a professora de História Maria José Zorzetto, que mostrou que superação é uma atitude possível.

Ao Jorge Luis Sobanski e a comadre Adriane de Quadros Sobanski, ela que acompanha esse meu caminho desde o início do curso de História.

Não posso deixar de agradecer pela amizade, paciência e ternura com que sempre me tratou a nova e grande amiga Claudia Senra Caraméz.

Aos novos amigos que tive o prazer de conhecer no doutorado Lidiane Lourençato, Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira, Thiago Augusto Divardim de Oliveira, Tiago Costa Sanchez, Lucas Pydd Nechi, Rosane de Fátima Batista Teixeira, Sandra Guimarães Sagatio, Sandra Eleine Romais Leonardi, Bruna Silva do Nascimento, Daniela Carla de Oliveira, Marcos Gehrke.

Aos mais que amigos João Luis da Silva Bertolini e Solange Maria do Nascimento pela crença que esse caminho poderia ser trilhado.

As colegas de profissão Ana Paula Peters e Rosiane de Camargo pelo apoio durante essa caminhada e a Eduardo Ricetti pelo carinho e competente tratamento no percurso final dessa caminhada.

Aos professores participantes desta pesquisa, que durante todo o processo de pesquisa mostraram disponibilidade e atenção.

A CAPES, pela concessão da bolsa de estudos durante o curso.

Por último agradeço a todas as pessoas que aqui não foram nominadas, por acreditarem na realização deste trabalho, pelo incentivo e apoio.

Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da História deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu.

RESUMO

Investigação sobre as relações existentes entre o conceito denominado de segunda ordem, significância histórica e o de passado. A pesquisa parte do pressuposto de que os professores são sujeitos importantes dentro do contexto escolar e que o entendimento de suas ideias e suas crenças auxilia o entendimento do processo de aprendizagem histórica. Estuda as formas como eles entendem a epistemologia da ciência de referência. Os sujeitos desta investigação são dezessete professores de História de dez colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba, atuantes no quadro próprio do Magistério, participantes do processo de seleção do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – (PNLEM) e que receberam o livro escolhido em 2008 para utilização entre os anos de 2008 e 2011. Questiona qual a significância do conceito epistemológico de passado para os professores de História. No caso dos professores de História do Ensino Médio, pergunta o que torna um fenômeno histórico significativo e como esses professores definem a significância histórica dos fenômenos passados importantes para o entendimento da História. Para os professores, sujeitos participantes desta pesquisa, questiona as ideias relacionadas ao conceito de passado por eles perceptíveis nos dois livros didáticos escolhidos e recebidos através do PNLEM/2008. Define universo durante o andamento da pesquisa exploratória, inicialmente de natureza documental e em fase subsequente, empírica. Inicia o processo de construção da pesquisa com a análise da legislação, passando pelas informações identificadas e selecionadas como pertinentes nos sites do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e SEED-PR, pela construção do “Questionário Preliminar”, “Questionário Piloto 1” e pela realização de entrevistas semiestruturadas. Constrói a tese sobre suportes teóricos de análise e investigação desenvolvidos por Michael Oakeshott (2003) e David Lowenthal (1989, 1998) que fundamentam as análises sobre o conceito de passado. Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) é o autor responsável pelo referencial teórico sobre a Educação Histórica e consciência histórica. Peter Seixas (1994, 1997, 2005), Keith C. Barton (2001), Mimi Coughlin (2001), Keith C. Barton e Linda Levstik (2001), Alaric Dickinson e Peter Lee (1978), Tim Lomas (1990) são os referenciais teóricos para a análise do conceito de segunda ordem e significância histórica. Apresenta e discute a categorização desenvolvida sobre as ideias de passado dos professores de História. Categoriza as respostas dos professores em cinco grupos: passado estático, passado para criar empatia, passado como memória ou memorização, passado exemplar e passado para orientação. Nas considerações finais apresenta os resultados da tese de doutoramento que podem contribuir para a discussão sobre como o professor de História compreende a epistemologia da História e como o entendimento do conceito de passado apresentado pelos professores pode interferir no ensino e aprendizagem histórica. Apresenta também sugestões para novas pesquisas relacionadas com as ideias e as relações que os professores estabelecem com a epistemologia da ciência histórica.

Palavras-chave: Passado. Significância. Professores de História. Ensino Médio. Didática.

ABSTRACT

Qualitative research on the relationship between the concept called Second Order, and Historical Significance of the Past. The research assumes that teachers are important subjects in the school context and studying their ideas and beliefs helps the understanding of historical learning process. This research studies the ways teachers understand the epistemology of reference science. The subjects of this investigation are seventeen history teachers from ten schools of high school in the city of Curitiba, acting within the framework of the teaching, which participated in the textbook selection Of Process of the National Textbook for High School - (PNLEM) and receiving the book chosen in 2008 for use between the years 2008 and 2011. The question that guided the research can be defined, what is the significance epistemological of Past for history teachers? For history teachers in high school which makes it a significant historical phenomenon? As these teachers define the Historical Significance of past phenomena, which are important for the understanding of history? For teachers, participants in this study, those ideas related to the concept of Past they perceive to be present in the two textbooks chosen and received via PNLEM/2008. The universe is defined during exploratory research, initially of documentary nature and subsequently empirical stage. This construction process was being conducted from research legislation, passing the information identified and selected as the relevant sites of the National Fund for Education Development (FNDE) and SEED-PR, by building the "Preliminary Survey", "Survey Pilot 1 "and carrying out semi-structured interviews. The thesis was built on theoretical framework support developed by Michael Oakeshott (2003) and David Lowenthal (1989, 1998) which underlies the analyzes of the concept of the Past. Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) is the lead author on the theoretical and historical consciousness and Historical Education. Peter Seixas (1994, 1997, 2005), Keith C. Barton (2001), Mimi Coughlin (2001), Keith C. Barton and Linda Levstik (2001), Alaric Dickinson and Peter Lee (1978), Tim Lomas (1990) were the main theoretical framework for analyzing the concept of Second Order and Historical Significance. It presents and discusses the categorization developed on the ideas of the Past from history teachers. The teachers' responses were categorized into five groups: static past, past to create empathy, past as memory or storage, exemplary past and past for guidance. The final results presented contributions which may help in the discussion of how a history teacher understands History and epistemology and how understanding the concept of Past presented by teachers can interfere with History teaching and learning. It also presents suggestions for further research related to the ideas and relationships that teachers establish with the epistemology of historical science.

Keywords: Past. Significance. History Teachers. High School. Didactic

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – COLEÇÕES RECOMENDADAS PELO PNLEM 2008	102
GRÁFICO 2 – OBRAS RECOMENDADAS E RECEBIDAS PELO PNLEM/2008 – CURITIBA	108
GRÁFICO 3 – OBRAS DO PNLEM 2008 RECEBIDAS PELOS COLÉGIOS	109
GRÁFICO 4 – UNIVERSO DA PESQUISA	112
GRÁFICO 5 – PROFESSORES DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS DE E. M. – CURITIBA	114
GRÁFICO 6 – PROFESSORES NÃO ENQUADRADOS NOS CRITÉRIOS DA PESQUISA APÓS TRABABLHO DOCUMENTAL.....	117
GRÁFICO 7 – PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA APÓS O QUESTIONÁRIO PILOTO 1	129
GRÁFICO 8 – PROFESSORES DE HISTÓRIA NÃO ENQUADRADOS NOS CRITÉRIOS DA PESQUISA APÓS TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PILOTO 1	131
GRÁFICO 9 – PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO	133
GRAFICO 10 – TEMPO DE MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES	163
GRÁFICO 11 – TEMPO DE TRABALHO DO PROFESSOR NOS COLÉGIOS	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CATEGORIZAÇÃO SIGNIFICANCIA HISTÓRICA (SEIXAS, 1994)..	57
QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÃO SIGNIFICANCIA HISTÓRICA (SEIXAS, 1997) .	60
QUADRO 3 – RAZÕES PARA O INÍCIO DO TRABALHO NOS COLÉGIOS	165
QUADRO 4 – MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA NOS COLÉGIOS	169
QUADRO 5 – CATEGORIA – PASSADO ESTÁTICO	196
QUADRO 6 – CATEGORIA PASSADO PARA CRIAR EMPATIA	210
QUADRO 7 – PASSADO COMO MEMÓRIA OU MEMORIZAÇÃO	221
QUADRO 8 – PASSADO EXEMPLAR	226
QUADRO 9 – PASSADO PARA ORIENTAÇÃO	229

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – COLEÇÕES RECOMENDADAS PARA O PNLEM 2008	100
TABELA 2 – COLEÇÕES RECEBIDAS PELOS COLEGIOS DE CURITIBA	106
TABELA 3 – DADOS DA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO PILOTO 1	135
TABELA 4 – CONCEITOS SOBRE O PASSADO	138 e 183
TABELA 5 – O PAPEL DO HISTORIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PASSADO	185
TABELA 6 – O CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO INFERENCIAL	186
TABELA 7 – A MEMÓRIA COMO PARTE DO PASSADO	189
TABELA 8 – O PASSADO COMO NECESSIDADE PRÁTICA PARA ENTENDIMENTO DO PRESENTE	190

LISTA DE SIGLAS

CHATA	- Concepts of History and Teaching Approaches
CNLD	- Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	- Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IEPPEP	- Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto
INL	- Instituto Nacional do Livro
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná
MEC	- Ministério da Educação
PLIDECOM	- Programa do Livro Didático de Computação
PLIDEF	- Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental
PLIDEM	- Programa do Livro Didático do Ensino Médio
PLIDES	- Programa do Livro Didático do Ensino Superior
PLIDESU	- Programa do Livro Didático do Supletivo
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	- Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
QPM	- Quadro Próprio do Magistério
SCHP 13-16	- School's Council History Project 13-16
SEED-PR	- Secretaria de Educação do Estado do Paraná
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
USAID	- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 CONCEITOS HISTÓRICOS E O ENSINO APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE IDEIAS DE PASSADO E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA	34
2.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ÁREA DE INVESTIGAÇÃO	34
2.2 CONCEITOS EM ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA	47
2.2.1 Conceitos de Segunda Ordem	47
2.2.2 Significância Histórica	51
2.3 CONCEITOS SOBRE HISTÓRIA E PASSADO	79
3 A PROPOSTA DA INVESTIGAÇÃO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	89
3.1 TRABALHO DOCUMENTAL	91
3.1.1 Legislação Relacionada ao PNLEM/2008	93
3.1.1.1 Resolução nº 38	93
3.1.1.2 Portaria nº 2.922	94
3.1.1.3 Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2007	96
3.1.1.4 Portaria nº 907	100
3.1.2 As coleções recebidas pelos colégios em Curitiba	103
3.1.3 Sujeitos da investigação: professores de história	113
3.2 PESQUISA EMPÍRICA	120
3.2.1 Questionários Aplicados	122
3.2.2 Entrevistas Realizadas	139
4 A COMPREENSÃO DO PASSADO E A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	145
4.1 ESBOÇO HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL	145
4.2 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLEM/2008	150
5 OS PROFESSORES E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PASSADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA RELAÇÃO COM OS MANUAIS DIDÁTICOS	156
5.1 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O COLÉGIO QUE LECIONA	161
5.2 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM OS MANUAIS DIDÁTICOS	174

5.2.1 Características do livro didático	175
5.2.2 O conceito de Passado do livro didático a partir das ideias sobre significância histórica dos professores de História	179
5.3 OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PASSADO	182
5.3.1 Os professores e suas ideias acerca do passado	183
5.4 CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DE PASSADO DOS PROFESSORES	192
5.4.1 Passado Estático	193
5.4.2 Passado para criar Empatia	197
5.4.3 Passado como Memória ou Memorização	211
5.4.4 Passado Exemplar	223
5.4.5 Passado para Orientação	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	241
DOCUMENTOS CONSULTADOS	254
APÊNDICES	255

1 INTRODUÇÃO

Esse sol que queima no meu rosto
Um resto de esperança
De ao menos ver de perto o seu olhar
Que eu trago na lembrança [...]
Sou um pobre resto de esperança
À beira de uma estrada [...]
(Sentado à Beira do Caminho - Roberto Carlos).

Nos últimos anos a relação entre as pessoas e fatos acontecidos no passado tem se tornado mais ampla e acessível. O aumento de publicações, que privilegiam aspectos dos tempos passados, a explosão editorial que ocorre com lançamentos de biografias de personagens famosos ou livros sobre pessoas consideradas comuns procuram mostrar outra visão de passado, buscando dar significados diferenciados aos acontecimentos.

Têm tido grande sucesso programas televisivos que buscam resgatar a importância dos objetos produzidos e o valor de determinados lugares preservados para as populações que ali vivem e para os seus visitantes.

Também não se pode esquecer que um grande número de filmes, *hollywoodianos* ou não, tem se utilizado de fatos, acontecimentos e lugares do passado para construir suas narrativas, desde produções históricas, desenhos animados, filmes de terror, comédias e películas de ação.

Os Jogos Olímpicos de 2012 que aconteceram em Londres mostraram de um modo midiático como o passado está relacionado ao tempo presente. Na cerimônia de abertura foram apresentados variados quadros salientando a importância do passado inglês e como diferentes acontecimentos influenciaram o Reino Unido atualmente. Foram apresentadas imagens e quadros artísticos referentes ao passado da Inglaterra cuja importância foi amplamente exaltada. Esse resgate, segundo os apresentadores do evento, mostrava como o passado foi fundamental para a atual configuração do país. As apresentações foram desenvolvidas e mostravam vestígios, monumentos, fatos e personagens.

O panorama apresentado durante a abertura mostrou a representação da fundação de Londres, o desenvolvimento das primeiras indústrias, a importância do comércio inglês na modernidade e os atuais ícones das artes e da política. Todo esse espetáculo, que durou mais de três horas, mostrou a importância dos fatos

acontecidos para apresentar a cidade-sede de um evento que mobiliza boa parte da atenção da população mundial nos tempos atuais a cada quatro anos.

Essas considerações permitem que se compreenda a escolha da pesquisadora¹, ao voltar-se à significância histórica do passado e como esse conceito é julgado por professores de História, entendendo-o como central para a epistemologia dessa disciplina.

A lembrança pessoal mais antiga sobre a importância, a força e o significado do passado vem de um trabalho escolar – uma entrevista - realizado durante o quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, antigas terceira ou quarta séries do Primeiro Grau. Nessa ocasião, a professora da pesquisadora propôs a elaboração de uma entrevista que deveria ser realizada com alguém de outra geração. A pessoa escolhida foi uma senhora que, além de responder ao questionário de um grupo de crianças em idade escolar, se dispôs a falar e narrar sobre fatos vivenciados no seu passado.

No meio da entrevista ela afirmou gostar muito do cantor Roberto Carlos e que todas as vezes que ouvia a música “Sentado à beira do caminho” chorava, pois sempre pensava no filho que já não estava mais com ela. Durante a conversa, afirmou que a música resgatava memórias e acontecimentos e que lembrar o passado sempre a fazia feliz, pois relembrava de momentos alegres que viveu com o filho e por isso chorava, pois sabia que ele não iria mais voltar e restava somente a lembrança daquele tempo bom.

Foi a primeira vez que a pesquisadora percebeu o significado que os fatos ocorridos no passado podiam ter e como interferiam na maneira de pensar e agir das pessoas. A força com que o passado está no presente e como pode ter significado e intervir no modo de compreensão da vida cotidiana foi um fato que a marcou fortemente.

O interesse acadêmico sobre o passado se desenvolveu no curso de História da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tentar compreender as ideias que os professores de História têm sobre a epistemologia de sua ciência e como essas ideias têm relação com a disciplina que trabalham no ambiente escolar foram algumas das motivações que levou a busca por aprofundamento dos estudos e reflexões desde o início da vida profissional da pesquisadora.

¹ Como autora deste trabalho eu fiz a opção pessoal de escrever esta tese utilizando a terceira pessoa do singular.

De 1996 até 2001 foi professora concursada, ou seja, do Quadro Próprio do Magistério (QPM), da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio de um bairro periférico na cidade de Curitiba.

Durante esse período a pesquisadora teve a oportunidade de refletir sobre as diferenças entre os resultados pedagógicos obtidos por professores que atuavam em turmas diferentes na mesma série. Sempre lhe chamou a atenção o fato de que professores que trabalhavam com alunos das mesmas séries, usando os mesmos materiais e livros didáticos, tivessem resultados muito diferenciados.

No ano de 1999, ao ingressar no mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, o estudo sobre os professores no Ensino de História teve continuidade. A pesquisa desenvolvida procurou compreender, como futuros professores generalistas² de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, antigas primeira a quarta séries, utilizavam a Biblioteca Escolar do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP) em Curitiba, entendida como espaço que possibilita a sua formação profissional. Partindo da análise dos empréstimos efetuados durante sua formação, procurou-se observar como os livros de História e Estudos Sociais podiam interferir na formação desses professores.

Entre os anos de 2001 e 2008 atuou como professora na rede particular de ensino em turmas do final do Ensino Fundamental e no Ensino Superior em cursos de Pedagogia e Filosofia na cidade de Curitiba. Durante esse período, foram aprofundadas as reflexões sobre as relações entre as concepções dos professores de História, a epistemologia de sua ciência e as ideias desenvolvidas por eles. Essas considerações levaram ao questionamento sobre os conceitos que os professores de História consideram significantes sobre a ciência com a qual trabalham.

Os estudos do curso de doutorado, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino do PPGE da UFPR, propiciaram à pesquisadora o estudo do conceito de passado para os professores de História. Procurou, a partir dessas reflexões, compreender as relações existentes entre o conceito denominado de segunda

² Professores generalistas são os professores atuantes entre o primeiro e o quinto ano do Ensino Fundamental sendo responsáveis por todas as disciplinas da grade curricular em uma mesma série, não necessariamente tendo formação universitária.

ordem, significância histórica³ e o de passado apresentadas por professores de História que lecionam no Ensino Médio, na rede pública estadual da cidade de Curitiba, no Paraná.

As questões propostas e o trabalho realizado durante esta pesquisa se inserem em um conjunto de investigações relacionado a questões da Didática da História, em especial na linha de investigação ligada à cognição histórica situada, também denominada Educação Histórica, que leva em conta a compreensão das ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização (SCHIMDT, 2009).

A “investigação sobre cognição e ensino de História – frequentemente denominada investigação em educação histórica” (BARCA, 2005, p. 20) vem se desenvolvendo com força em vários países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal, Brasil. Sobre o campo de investigação da Educação Histórica, Fronza (2012) também afirma que foi na Inglaterra, durante os anos de 1970 que o seu surgimento ocorreu e o avanço deste campo de pesquisa se deu

[...] após as décadas de 1990 e 2000 para diversas partes do mundo, tais como, Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, Estados Unidos e Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Angola e Moçambique, na África, e no Brasil, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR). (FRONZA, 2012, p. 2-3)

As investigações em Educação Histórica no Brasil vêm desenvolvendo estudos sobre como se dá a aprendizagem em História em contextos de escolarização. A partir de 2003, as pesquisas se intensificaram com a criação do LAPEDUH, ligado ao PPGE da UFPR. Esse laboratório desenvolve estudos sobre a aprendizagem, buscando a compreensão da cognição histórica situada.

Os investigadores que desenvolvem estudos relacionados à Educação Histórica possuem formações em História, Filosofia da História ou Psicologia cognitiva e procuram compreender em suas pesquisas os princípios e estratégias da aprendizagem da História de crianças, jovens e adultos, tendo como pressupostos

³ O historiador britânico Peter Lee (2000, 2005) estabelece alguns princípios da cognição histórica: os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial etc.; e os conceitos de segunda ordem, que estão ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais - permanências, rupturas, periodizações etc. - e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, **significância**, [grifo da autora] imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas.

teóricos a epistemologia da ciência histórica. Metodologicamente analisam as ideias que os sujeitos apresentam em e acerca da História, afastando-se dos estudos psicológicos da aprendizagem e da categorização dos pensamentos baseados nas ideias de Piaget e Bloom sobre invariância dos estágios de desenvolvimento. (BARCA, 2001, p. 13-14). As pesquisas desenvolvidas chamam a atenção para a necessidade de entendimento da aprendizagem em História numa perspectiva qualitativa, respeitando a essência do saber histórico.

Nas pesquisas em Educação Histórica há uma preocupação em entender a aprendizagem da História a partir de dois conceitos: os substantivos e os de segunda ordem. Os primeiros são referentes aos conteúdos da História, envolvendo tanto noções gerais, como as de revolução e de imigrações, como noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço, como Histórias nacionais, regionais e locais. Os conceitos de segunda ordem são aqueles mais elaborados, relacionados à epistemologia da disciplina e as pesquisas realizadas sobre estes conceitos procuram compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História⁴.

Os estudos dos conceitos de segunda ordem destacam aspectos relacionados a valores pessoais e motivações dos sujeitos associados aos conceitos substantivos da História. A autora desta pesquisa optou por utilizar a denominação de conceitos de segunda ordem ao fazer referência a conceitos como narrativa, empatia, explicação, mudança, evidência, *significância* (grifo da autora), seguindo a nomenclatura utilizada por Peter Lee (2011).

Ao considerar que as ideias de segunda ordem são um poderoso instrumento para a compreensão da disciplina de História, Castro (2007) argumenta que esses estudos têm contado com contribuições de investigadores ingleses, norte-americanos, espanhóis e mais recentemente portugueses e brasileiros.

A origem do estudo sobre o conceito de significância histórica, considerado como de segunda ordem, ocorreu na Inglaterra no movimento que ficou conhecido por *New History*, em numerosos trabalhos de cunho qualitativo. É neste contexto que pesquisadores como Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson,

⁴ No texto “O Papel da Educação Histórica no desenvolvimento social”, Isabel Barca (2011, p. 25) afirma que conceitos de “segunda ordem” também podem ser designados como conceitos estruturais, meta-históricos ou disciplinares.

(DICKINSON, 1980; LEE; ASHBY, 2000; LEE, 2001, 2004, 2005, 2006, 2011) desenvolvem pesquisas pelas quais defendem a importância do entendimento por parte de estudiosos e professores dos conceitos históricos de segunda ordem, nomeadamente os de evidência, explicação e *significância* (grifo da autora). Os autores citados afirmam que esses conceitos proporcionam a compreensão da organização do conhecimento histórico e dos conceitos substantivos da disciplina, tornando-se, portanto, “instrumentos” intelectuais imprescindíveis para o processo de aprendizagem.

A pesquisadora Maria Olinda Pereira Alves em sua pesquisa “Concepções de Professores e Alunos sobre Significância Histórica” afirma que as pesquisas sobre a cognição histórica tem se aprofundado nos estudos com alunos e aponta a existência de

[...] outra linha de investigação que se tem desenvolvido [...] mas, em quantidade bem menor, para não dizer diminuta, [que] é a pesquisa orientada para a exploração de concepções de professores sobre a História e o seu ensino, ou para práticas pedagógicas que, resultantes dessas concepções condicionam a aprendizagem dos alunos. (ALVES, 2007, p. 42).

Os estudos sobre a Educação Histórica vêm contribuindo também para a compreensão da construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis” como currículos e manuais se concretizam no contexto da cultura escolar, tendo como referência o estado atual da ciência e sua relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações (CUESTA FERNANDEZ, 1998).

De acordo com Dubet (2003), não se pode deixar de entender a subjetividade do trabalho dos professores. Enquanto sujeitos do universo escolar, eles trazem consigo diferentes experiências que podem ser percebidas no modo como entendem os conceitos epistemológicos da História.

E é na escola que ocorre a experiência social, por excelência, onde o indivíduo toma consciência da sua relação com a sociedade e com a realidade. O professor de História é um indivíduo que vive em sociedade e sua inserção social auxilia a construir sua visão de mundo e a maneira como se relaciona com o passado. O professor de História enquanto historiador deve ter em mente que o pensamento acerca da epistemologia de sua disciplina deve auxiliá-lo como

profissional, assim sendo, a compreensão do passado como uma construção epistemológica da História deve auxiliar na maneira como ele entende a sua disciplina e o mundo ao seu redor.

Para o historiador britânico Michael Oakeshott (2003), a História é a experiência como um todo, sendo concebida como um sistema de eventos passados, um mundo onde suas partes se relacionam, criticam-se umas às outras, tornam-se mutuamente inteligíveis. O passado se encontra no presente na forma de passado prático e histórico. Lowenthal (1989), por sua vez, afirma que conhecê-lo é um trabalho consciente e o historiador deve ir ao passado para fazê-lo existir enquanto História. Desse modo

[...] o trabalho do historiador e do professor, ao buscar perspectivas nas experiências do passado, não é o de reproduzi-lo, preenchendo o vazio de curiosidades, mas o de traduzi-lo em presente e em alimentar expectativas futuras. (MEDEIROS, 2005, p. 12).

Ao entender o passado como uma construção elaborada pelo historiador, Hayden White na obra “Trópico do Discurso” (2001) afirma que esse dispõe de uma existência prévia e que só é possível alcançá-lo a partir dos fragmentos, restos e ruínas deixadas.

O professor de História, também um historiador, pode ser entendido como um sujeito historicamente situado e com maneiras específicas de ver e entender o mundo que o cerca. Sendo assim, estudar as formas como entende a epistemologia da ciência de referência – História auxilia no entendimento de como ele se relaciona com a disciplina que trabalha.

Ao refletir sobre a epistemologia da ciência histórica, Peter Seixas (1996, p. 777) afirma que “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. Portanto, a primeira questão que se deve colocar quando se desenvolvem reflexões sobre a significância histórica do passado parte do entendimento sobre qual é o significado que o mesmo tem para os sujeitos envolvidos.

Os sujeitos desta investigação são professores de História do Ensino Médio da rede estadual da cidade de Curitiba, atuantes no Quadro Próprio do Magistério,

os chamados QPM's⁵, participantes do processo de seleção do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio⁶ – (PNLEM) e que receberam o livro escolhido em 2008 para utilização entre os anos de 2008 e 2011. A pesquisa parte do pressuposto de que os professores são sujeitos importantes dentro do contexto escolar e estudar suas ideias e suas crenças auxilia o entendimento do processo de aprendizagem histórica.

HIPÓTESE

A partir das considerações apresentadas a hipótese investigativa desta pesquisa pode ser assim definida:

- Compreendendo o passado como conceito fundamental da ciência histórica, questiona-se quais são as ideias relacionadas à significância do passado apresentadas pelos professores e como elas podem mostrar a concepção de História e sua relação com o ensino-aprendizagem a partir dos manuais didáticos entendidos como artefatos da cultura escolar.

TESE

Apresentada a hipótese a seguir é indicada a tese que orienta a atual investigação:

- As ideias sobre o passado e sua significância apresentadas por professores de História demonstram como eles compreendem a ciência de referência e podem influenciar a maneira como entendem sua disciplina.

⁵ Os professores concursados da Secretaria de Educação do Paraná (SEED-PR) são conhecidos como QPM's. Os professores com contrato temporário são selecionados através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e são conhecidos como professores PSS. A pesquisa se desenvolveu com professores concursados.

⁶ Atualmente todos os Programas de distribuição de livros didáticos do governo federal são intitulados Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua especificação se dá pelo nível de ensino a que está voltado. No presente trabalho a nomenclatura utilizada no primeiro processo de seleção de livros didáticos para o Ensino Médio foi preservada.

OBJETIVOS

Após a apresentação da hipótese e da tese deste trabalho de pesquisa, apresentam-se os objetivos desta investigação que procura responder as questões da pesquisa.

PRINCIPAL

O objetivo principal desta tese é compreender qual é a significância do conceito de passado para os professores de História.

ESPECÍFICOS

Com o desdobramento do objetivo principal surgiram objetivos específicos para este trabalho:

- a) entender como os professores de História do Ensino Médio compreendem o conceito de passado.
- b) entender como a compreensão do passado pode ser auxiliar à compreensão da disciplina História.
- c) compreender que significância os professores de História do Ensino Médio atribuem à ideia de passado a partir dos Livros Didáticos do PNLEM/2008 por eles selecionados, efetivamente recebidos e utilizados nos anos seguintes.

a) Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, como já foi afirmado anteriormente, são os professores de História do Ensino Médio da cidade de Curitiba. A escolha recaiu sobre o sujeito professor, pois em todos os documentos analisados até o momento é dado a ele papel importante na relação de ensino aprendizagem estabelecida na escola.

O universo foi sendo definido durante o andamento da pesquisa exploratória, inicialmente de natureza documental e em fase subsequente, empírica. Esse processo de delimitação foi sendo realizado durante o período de pesquisa documental, por meio do estudo da legislação, passando pelas informações identificadas e selecionadas como pertinentes nos sites do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁷ (FNDE) e SEED-PR⁸, no Portal Educacional do Estado do Paraná “Dia a Dia Educação”⁹. A pesquisa empírica que também foi utilizada para delimitação do universo de sujeitos sendo desenvolvida durante o processo de construção e aplicação do denominado “Questionário Preliminar”, do “Questionário Piloto 1”, durante a realização de entrevistas semiestruturadas e pela análise de seus respectivos dados advindos das respostas dos professores.

Durante o estudo documental, foi delimitado que fariam parte da pesquisa somente professores de História concursados, os chamados QPM’s – Quadro Próprio do Magistério, que participaram do processo de escolha do livro didático para o Ensino Médio (PNLEM/2008) e que estiveram nos anos posteriores a 2007 lecionando para o Ensino Médio no colégio em que fizeram a escolha. Também foi definido que somente professores que houvessem recebido o Livro Didático do PNLEM/2008 escolhido durante o processo prosseguiriam na pesquisa.

Estas opções metodológicas, ancoradas em estudos teóricos relacionados ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas (LAVILLE; DIONNE, 1999; STRAUSS; CORBIN, 2008; LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008), foram adotadas para garantir uma redução do universo de sujeitos e evitar um enviesamento que pudesse ser apresentado como tendencioso ao desenvolvimento da pesquisa, garantindo a seriedade do trabalho desenvolvido.

b) Percurso Metodológico

Para a realização desta pesquisa, o trabalho documental teve início com o levantamento dos registros legais sobre o PNLEM/2008, o qual ocorreu durante o ano de 2009.

⁷ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 28/03/2013.

⁸ Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 28/03/2013.

⁹ Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 28/03/2013.

O PNLEM proporcionou, a partir de 2005, livros didáticos gratuitos para os alunos do Ensino Médio dos colégios da rede pública de Ensino. Considera-se que o modo como os professores compreendem o trabalho com o livro didático pode mostrar como se apresentam suas ideias relacionadas à cultura e ao conhecimento histórico. Nesse sentido Apple argumenta que

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. (APPLE, 1995, p. 81-82).

A compreensão dessas condições concretas iniciou com a pesquisa realizada no sítio do FNDE¹⁰, que proporcionou o acesso a informações relacionadas às coleções recebidas pelos colégios¹¹ de Ensino Médio na cidade de Curitiba no ano de 2008.

Para as análises desenvolvidas durante o estudo foram escolhidas duas das coleções que foram utilizadas na cidade de Curitiba a partir do ano de 2008. Estas obras podem ser consideradas como representativas dentre as recebidas na cidade de Curitiba. A coleção de volume único **História**, de autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, publicada pela editora Ática, foi recebida por 37 colégios e a coleção **Nova História Integrada**, de autoria de João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, da editora Companhia da Escola, foi adotada por somente um colégio.

As pesquisas realizadas no sítio do Portal Educacional do Estado do Paraná “Dia a Dia Educação” auxiliaram o levantamento dos profissionais que trabalhavam nos colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba¹² e que se encontravam lotados e em exercício¹³ nos colégios que receberam as coleções didáticas de História

¹⁰ Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>>. Acesso em 22/02/2013.

¹¹ Os estabelecimentos de ensino público que oferecem o Ensino Fundamental, no estado do Paraná, são chamados de “escolas” e os que oferecem também o Ensino Médio de “colégios”. A pesquisa realizada foi desenvolvida junto a estabelecimentos de ensino da cidade de Curitiba que ofereciam o Ensino Médio.

¹² Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/lista_professores.jsp>. Acesso em 01/04/2013.

¹³ Lotação e exercício são dois termos utilizados para designar os locais onde os profissionais da Educação do estado do Paraná estão legalmente registrados como professores e onde efetivamente trabalham dentro da rede de Ensino. O professor concursado é designado para uma escola e/ou colégio e no seu histórico funcional este local (colégio ou escola) onde o profissional está registrado como professor é seu local de “Lotação”. O lugar onde o professor efetivamente exerce sua carga horária de trabalho é seu lugar de “Exercício”. Muitas vezes o profissional está registrado como

A delimitação preliminar proporcionada pela investigação documental possibilitou um estudo mais aprofundado junto aos sujeitos da pesquisa e auxiliou a definição daqueles que participariam de sua continuidade.

O trabalho empírico ocorreu após a elaboração de um questionário intitulado “Questionário Preliminar” (Vide Apêndice 1) que foi levado e apresentado aos responsáveis dos colégios e através do qual foi possível obter informações pertinentes de diretores e/ou pedagogos. Após a análise das respostas, foi elaborado um novo instrumento de pesquisa voltado aos professores de História intitulado “Questionário Piloto 1” (Vide Apêndice 2). A organização dos dados referentes ao “Questionário Piloto 1” foi efetivada entre os meses de novembro de 2010 e janeiro de 2011.

Após a análise das respostas apresentadas no “Questionário Piloto 1”, outras questões foram levantadas e um novo instrumento de pesquisa foi discutido e desenvolvido com o objetivo de aprofundar e esclarecer questões que não puderam ser respondidas por meio do questionário.

O roteiro de entrevista (Vide Apêndice 4) semiestruturada foi entendido como um modo para conseguir respostas às questões propostas pela presente pesquisa. Procurou dar aos sujeitos participantes a possibilidade de explicar a importância atribuída ao seu ambiente de trabalho, o seu conceito epistemológico de passado, como ocorreu o processo de seleção do livro didático do PNLEM/2008 e as ideias de passado que os professores acreditam encontrar no material escolhido e recebido por eles pelo PNLEM/2008.

Sendo assim, o universo final para análise da pesquisa concentrou-se em dezessete professores de História que lecionam em dez colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba. Por meio de suas respostas, foi possível complementar o processo analítico, graças às interpretações, em estreita relação com o referencial teórico.

Foram organizados e sumariados os resultados para que fosse possibilitada a visualização dos sentidos mais amplos das respostas em relação aos conhecimentos anteriormente obtidos com a pesquisa exploratória.

professor de uma escola e/ou colégio, mas cumpre sua carga horária de trabalho em outro estabelecimento. Nesta pesquisa optou-se pela escolha de sujeitos que possuíam locais de lotação e exercício na mesma escola desde, pelo menos, o ano de 2007, quando foi realizada a escolha do PNLEM/2008.

Esta, portanto, se configura uma pesquisa de cunho qualitativo e segundo Lessard-Hébert; Goyette; Boutin (2008) leva em conta a interação entre o que esses autores denominaram polos de pesquisa: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico. Segundo os autores, o polo epistemológico é aquele voltado à delimitação da problemática e à construção do objeto de investigação. Os polos teórico e morfológico correspondem à instância metodológica, pela qual são definidos tanto os conceitos quanto as orientações sobre a interpretação dos fatos. O “polo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 21). O polo morfológico corresponde à instância de exposição do objeto de pesquisa, de organização e apresentação dos resultados. O polo técnico estabelece a relação entre a construção do objeto e o mundo. “A esta instância de tomada de contacto ‘instrumentada’ do investigador com o real correspondem operações técnicas de recolha de dados”. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 21).

A tese foi construída sobre suportes teóricos de análise e investigação. Os conceitos desenvolvidos por Michael Oakeshott (2003) e David Lowenthal (1989, 1998) fundamentaram as análises sobre o conceito de passado. Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b) foi o autor responsável pelo referencial teórico sobre a Educação Histórica e consciência histórica. Peter Seixas (1994, 1997, 2005), Keith C. Barton (2001), Mimi Coughlin (2001), Keith C. Barton e Linda Levstik (2001), Alaric Dickinson e Peter Lee (1978), Tim Lomas (1990) foram os principais referenciais teóricos para a análise do conceito de segunda ordem e significância histórica. Do trabalho documental e empírico apreenderam-se as categorias utilizadas para definição do universo de pesquisa.

O segundo capítulo está dividido em três partes. A primeira apresenta um breve panorama da área de investigação conhecida como cognição histórica situada, também conhecida como Educação Histórica. A segunda parte discute questões relacionadas aos conceitos em ensino e aprendizagem histórica: os conceitos de segunda ordem e especificamente o de significância histórica, procurando entender como estudos relacionados a este conceito se desenvolveram na Inglaterra a partir da década de 1970 e os pressupostos que categorizam esse conceito entendido de segunda ordem, meta-histórico ou disciplinar. Procura contextualizar a importância das pesquisas relacionadas à questão da significância

histórica, desenvolvidas desde a década de 1990, em estudos europeus, norte-americanos e canadenses (DICKINSON; LEE, 1978, LOMAS, 1990, SEIXAS, 1994, 1997, COUGHLIN, 2001, BARTON; LEVSTIK, 2001, CHAVES, 2004, MONSANTO, 2005, CHAVES 2006). Apresenta também pesquisas realizadas tendo como ponto de partida o conceito de significância de alunos e algumas pesquisas que se voltam para as ideias de professores. Na terceira parte são discutidos aspectos de conceituação de História e de passado tendo como ponto de partida os estudos de David Lowenthal (1998), Michael Oakeshott (2003), Hayden White (1994) com o intuito de desenvolver conceitualmente as concepções que fundamentaram as análises das ideias expressas nas narrativas dos professores de História.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico, descritivo do processo de definição dos sujeitos da pesquisa, bem como a trajetória que delimitou o universo de colégios, livros e professores para análise final. Durante esse capítulo descreve-se o percurso que propiciou a redução do número inicial de colégios, de cento e seis para dez, e do número de professores de trezentos e setenta e seis para dezessete e o número de coleções didáticas de dezenove para duas coleções de História do PNELM/2008. Este capítulo foi dividido em dois momentos intitulados Trabalho Documental e Pesquisa Empírica. Primeiramente, apresentam-se os documentos legais de implantação do programa e são discutidos aspectos relacionados ao processo de implantação deste programa na disciplina de História. Foi descrito o percurso realizado durante o trabalho documental que levantou os dados referentes ao processo de seleção do material e às coleções recebidas pelos colégios de Curitiba, bem como aos professores, sujeitos da pesquisa, que trabalhavam nos colégios onde essas coleções foram recebidas. A seguir foram apresentados os dados coletados durante o trabalho empírico desenvolvido e que foram categorizados após a aplicação dos questionários intitulados “Questionário Preliminar” e “Questionário Piloto 1” e das entrevistas realizadas. Os questionários aplicados permitiram uma primeira categorização das respostas dos professores e o desenvolvimento de um roteiro de entrevista semiestruturada, que buscou analisar as ideias que os sujeitos da pesquisa apresentavam sobre o passado e sua significância.

No quarto capítulo foi apresentado um histórico dos programas governamentais para o livro didático no Brasil e como ocorreu o processo de implantação do programa de seleção e distribuição de livros didáticos de História

para o Ensino Médio a partir do ano de 2008. Os livros didáticos distribuídos pelo PNLEM/2008 foram entendidos como um artefato da cultura escolar, importante para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos alunos.

No capítulo cinco foram apresentadas as discussões sobre a relação que os professores desenvolveram com o colégio que lecionam, com os manuais didáticos de História escolhidos, recebidos e utilizados. Os conceitos de significância e passado foram analisados a partir do livro didático, compreendido como um elemento da cultura escolar. A seguir foram apresentadas e discutidas as ideias dos professores relacionadas ao significado atribuído ao passado. Por fim, foi apresentada a categorização das ideias de passado desenvolvida a partir das respostas dos professores. Os conceitos apresentados foram construídos e analisados sob a perspectiva do referencial teórico adotado.

Nas considerações finais foram apresentados os resultados da tese de doutoramento que podem contribuir para a discussão sobre como o professor de História compreende a epistemologia da História e como o entendimento do conceito de passado apresentado pelos professores pode interferir no ensino e aprendizagem histórica. Apresentam-se também sugestões para novas pesquisas relacionadas com o uso dos livros didáticos pelos professores, com as ideias e as relações que os professores estabelecem com a epistemologia da ciência histórica e que podem auxiliar no conhecimento desse sujeito importante da cultura escolar.

2 CONCEITOS HISTÓRICOS E O ENSINO APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE IDEIAS DE PASSADO E SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

Para melhor circunscrever o referencial teórico que sustenta a análise das pesquisas, na sequência foi apresentado inicialmente, um panorama da constituição da Educação Histórica, campo teórico que se desenvolveu a partir das décadas de 1970 e 1980 na Europa e na América do Norte, e mais recentemente no Brasil. Em relação à produção brasileira foi priorizada a apresentação de estudos realizados no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), ligado ao PPGE-UFPR.

A seguir discutem-se questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da História. Foram apresentados também estudos sobre conceitos de segunda ordem e mais especificamente análises das investigações desenvolvidas sobre o conceito de significância histórica em trabalhos desenvolvidos tanto com alunos mas principalmente com professores de História.

2.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ÁREA DE INVESTIGAÇÃO

O ensino de História constituiu-se nos últimos cinquenta anos com uma fundamentação científica própria. A professora portuguesa Isabel Barca no texto “Educação Histórica: uma nova área de investigação” postula que a Educação Histórica

[...] ancorada em áreas de conhecimento como a Epistemologia da História e das Ciências Sociais, a Psicologia Cognitiva e a História, constituiu-se como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição Histórica. (BARCA, 2001, p. 13-21).

Germinari (2010, p. 19) afirma que “as investigações em cognição histórica, também denominadas pesquisas em Educação Histórica, vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil”.

Os pesquisadores por ele analisados procuram sistematicamente estudar os princípios e estratégias da aprendizagem de História de crianças, jovens e adultos.

As questões referentes à Educação Histórica suscitam discussões sobre os modos para desenvolvimento da aprendizagem, tendo como ponto de partida os pressupostos da epistemologia da História. Para aprender História é necessário que se utilizem os métodos de pesquisa dessa ciência para se alcançar o desenvolvimento do pensamento histórico. Com expressiva diversidade de abordagens e temáticas, os autores têm procurado analisar as ideias que os sujeitos apresentam acerca da História, em contextos concretos. Germinari continua afirmando que

[...] As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas a ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico. (GERMINARI, 2010, p. 20)

Significativa contribuição para o entendimento de como foram sendo sistematizados os estudos sobre Educação Histórica, a obra organizada por Cainelli e Schmidt intitulada “Educação Histórica: Teoria e Pesquisa” (2011) representa, para os estudiosos, importante referencial sobre o tema. Esta obra apresenta trabalhos de investigadores do Brasil e de Portugal e as pesquisas apresentadas na obra inscrevem-se

na área de investigação Educação Histórica, inseridas nos trabalhos desenvolvidos no Brasil pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a coordenação da professora Maria Auxiliadora Schmidt, pelo Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, coordenado pela professora Marlene Cainelli, contando também com a participação de investigadores da área da Teoria da História, particularmente relacionados ao pensamento do historiador alemão Jörn Rüsen, referência para a área da Educação Histórica, representado no Brasil pelos pesquisador Estevão de Rezende Martins, da Universidade de Brasília. De Portugal, são propostos resultados de trabalhos do Grupo de Investigação em Educação Histórica, do Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais e História, coordenados pela doutora Isabel Barca. (CAINELLI, SCHMIDT, 2011, p. 10).

Esta obra apresenta a preocupação de pesquisadores das universidades e de professores de História que atuam na Educação Básica por um ensino de História que tenha mais significado para crianças e jovens alunos. Esta importante obra apresenta resultado de

estudos sobre consciência Histórica, relação entre alunos e professores com o conhecimento histórico nas diferentes linguagens culturais, com o conhecimento nos manuais didáticos e sobre narrativas históricas, desenvolvidas no Brasil e em Portugal”. (CAINELLI, SCHMIDT, 2011, p. 12).

No texto “O Papel da Educação Histórica no desenvolvimento social”, Isabel Barca (2011, p. 25) afirma que os estudos em Educação Histórica buscam entender o pensamento histórico dos alunos através de dois tipos de conceitos: os denominados de “substantivos” que se referem a noções ligadas aos conteúdos históricos e os que são considerados como inerentes à natureza da História, à sua epistemologia – conceitos de “segunda ordem” também designados como estruturais ou meta-históricos. A professora e pesquisadora Isabel Barca continua afirmando que

[...] Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos). (BARCA, 2005, 15).

As pesquisas sobre ideias substantivas concentram-se em questões acerca da conceituação sobre o passado, envolvendo noções gerais (revolução, imigrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: Histórias nacionais, regionais e locais). A análise de ideias de segunda ordem busca compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorados nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado.

Estes estudos utilizam, portanto, critérios de qualidade, destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. Isabel Barca destaca que

[...] A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual. (BARCA, 2007, p. 27).

A preocupação em conhecer as ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) construídas pelos sujeitos indivíduos e considerá-las como importantes fontes para o desenvolvimento de intervenções significativas no ensino surgiu na Inglaterra, nas décadas de 1970 e 1980, no momento em que ocorre uma grande mobilização em prol da reestruturação curricular nesse país. Esse movimento ficou conhecido como *New History*, e tem como características os estudos de cunho qualitativo.

De acordo com Peter Lee

[...] Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias”. (LEE, 2001, p. 13).

As questões relacionadas ao ensino de História na Inglaterra podem ser classificadas em dois grupos: por um lado, professores, examinadores e pesquisadores concentraram sua preocupação no significado e em como desenvolver a compreensão dos alunos na disciplina de História; por outro lado, alguns professores, muitos historiadores e o público leigo estavam mais preocupados com o que os alunos deveriam saber sobre o passado no final dos seus estudos de história na escola.

Segundo Bruce A. Van Sledright no texto “History – Learning, Teaching of” publicado no site StateUniversity.com¹⁴, as pesquisas educacionais na Grã Bretanha foram influenciadas nos anos de 1970 pelas teorias piagetianas de desenvolvimento cognitivo, mas aos poucos foram substituídas por outras linhas de pesquisa.

O School’s Council History Project 13-16 (SCHP) foi criado em 1972 na Universidade britânica de Leeds como o resultado da insatisfação dos professores com a chamada História Tradicional e com a preocupação com o possível desaparecimento dessa disciplina do currículo do ensino secundário. O SCHP 13-16

¹⁴ Disponível em: <http://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html>. Acesso em 17/12/2012.

coordenado na última fase por Denis Shemilt (SHEMILT, 1980), foi um projeto com o propósito de ensinar História em termos históricos, ou seja, aprender História significava aprender a pensar sobre o passado historicamente.

Este projeto teve início em um pequeno grupo de escolas, mas teve tanto sucesso que atingiu boa parte das escolas da Inglaterra, modificando a concepção da disciplina de História e evidenciando que, por meio de sua aplicação, as crianças demonstraram ser capazes de atingir um pensamento mais complexo.

Os objetivos curriculares do SCHP 13-16 eram: examinar o papel na História em um momento de mudanças curriculares, revitalizar o ensino de História nas escolas dando suporte institucional para aqueles que pareciam ser os melhores aspectos das práticas pedagógicas, encorajar a participação dos alunos na aprendizagem e investigar maneiras de avaliar a compreensão em vez de memorização nas avaliações externas. Nas páginas iniciais do relatório History 13-16: Evaluation Study, Denis Shemilt afirma que

[...] a principal meta foi sugerir objetivos adequados para professores de história, e promover o uso de materiais e ideias apropriados para a sua realização. Isto envolveu uma reconsideração da natureza da História e de sua importância nas escolas secundárias; a concepção da estrutura de um programa que mostrasse os usos que a História pode ter na educação dos adolescentes, e a criação de níveis experimentais para os GCEO e exames CSE¹⁵. (SHEMILT, 1980, p. iv – tradução da autora).

Nesse projeto os pesquisadores exploraram as ideias acerca da natureza do conhecimento histórico e os alunos foram instigados a aprender História e também a utilizar os métodos, a lógica e a perspectiva da ciência. Fundamentadas nas respostas destes, algumas conclusões foram elaboradas sobre o que os jovens pensavam sobre História:

- não é uma lista de fatos preexistentes, ela é construída pelos historiadores através de evidências;
- é uma disciplina que envolve descrição e explicação;
- é resolução de problemas e não memorização;
- é a crônica de qualquer pessoa, não somente de ricos e poderosos;

¹⁵ [...] main aim was to suggest suitable objectives for history teachers, and to promote the use of appropriate materials and ideas for their realization. This involved a reconsideration of the nature of History and its relevance in secondary schools; the design of a syllabus framework which shows the uses that History may have in the education of adolescents; and the setting up of experimental GCEO Level and CSE examinations. (SHEMILT, 1980, p. iv – tradução da autora).

- é o registro da biografia da humanidade, ou seja, também dos alunos;
- é pessoalmente relevante e é mais difícil que a Matemática.

Segundo o *National History Education Clearing House*, em 1984 esse projeto atingiu um quarto de todas as escolas britânicas de Ensino Médio. O projeto encerrou-se em 1988, mas foi a maior inovação no ensino de História em um país de língua inglesa e deixou “uma marca indelével no modo como a História foi ensinada no Reino Unido”¹⁶ (tradução da autora).

O livro publicado por Alaric K. Dickinson e Peter Lee em 1978, intitulado “History Teaching and Historical Understanding”, afirma em seu prefácio: “É nossa esperança que esse livro represente tanto uma pausa para reflexão, quanto um passo além no caminho para um modo diferente do ensino de história.”¹⁷ (DICKINSON, A. K., LEE, P., 1980, p. vii, tradução da autora). Esse livro aborda diversos assuntos relacionados ao ensino de História e à sua compreensão.

Os autores discutem os objetivos educacionais do ensino e do estudo da História, os projetos curriculares, o pensamento e a compreensão das crianças sobre o passado, a linguagem da disciplina História, a avaliação, a articulação entre a pesquisa realizada na universidade e as escolas. Os autores nessa obra apresentam três conceitos de segunda ordem: evidência, explicação e interpretação e propõem aos professores modos de abordar o conceito de segunda ordem Evidência.

O capítulo da mesma obra, intitulado “Understanding and Research” (DICKINSON, A. K.; LEE, P., 1980, p. 94-120), apresenta um estudo-piloto realizado com alunos de 12 a 18 anos que questionou as ideias de pesquisas baseadas na noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano, demonstrando que crianças de 12 anos pensam diferentemente de jovens de 18 anos, mas que há alunos de 12 anos que pensam como os mais velhos e vice-versa.

Em sua pesquisa, Alaric K. Dickinson e Peter Lee propõem classificar as respostas dos alunos em quatro níveis e seis categorias, em uma escala de progressão das ideias apresentadas pelos alunos:

¹⁶ “an indelible mark on how history was taught in the United Kingdom”. Disponível em: <<http://teachinghistory.org/issues-and-research/research-brief/14961>>, acesso em: 27/11/2012. (tradução da autora).

¹⁷ “It is our hope that this book represents both a pause for reflection, and a further step along the road to a different kind of history teaching”. (DICKINSON, A. K., LEE, P., 1980, p. vii. tradução da autora).

[...] O Nível I compreende apenas uma categoria de respostas, muitas vezes consideradas ininteligíveis. Em seus esforços para dar sentido aos temas, as respostas inseridas nessa categoria são consideradas mal interpretadas de maneiras elementares. [...] O Nível II consiste nas categorias dois e três. As respostas da categoria dois produziram uma explicação de afastamento, mas ao fazê-lo não conseguiram distinguir entre o agente e do ponto de vista do historiador. [...] Temas [que] muitas vezes revelaram perplexidade considerável nas respostas posteriores, como resultado direto da incapacidade de compreender que "Jellicoe" simplesmente não sabia o que sabiam. Estas respostas foram classificadas na categoria três. [...] No Nível III, nas categorias quatro e cinco, os sujeitos foram capazes de qualificar as intenções de afastamento dos "Jellicoe" [...] No Nível IV [as respostas] foram ocasionalmente relacionadas a avaliação crítica da ação, uma vez que tinham se modificado, mas não em detrimento da explicação. (DICKINSON, A. K., Lee, P., 1980, p. 102-103. Tradução da autora).¹⁸

Segundo Isabel Barca, o modelo criado por Alaric Dickinson e Peter Lee da progressão de ideias em História, relacionado com a natureza da explicação histórica “se constituiu um marco de investigação nesta área” (BARCA, 2001, p. 14) e foi aprofundado em pesquisas posteriores, servindo de embasamento para quase todas as pesquisas desenvolvidas a partir de então.

Para compreensão da História, é necessário falar de situações específicas do passado e promover a sua interpretação. É preciso que as crianças saibam que tudo o que estudam em História já foi estudado por alguém e que compreendam que os historiadores não copiam os testemunhos do passado, eles fazem inferências. Quando as crianças e jovens

[...] compreendem que tudo é fruto de uma selecção, que não há um todo, e que as histórias têm de ter parâmetros, afastam-se de uma postura de relativismo global e o seu cepticismo desaparece. É esse processo que a educação histórica deverá implementar. (LEE, 2001, p. 20).

Uma das pesquisas desenvolvidas pelo SCHP, chamada projeto CHATA¹⁹, foi financiada pelo *Economic and Social Research Council*. O objetivo central do Projeto Chata foi mapear mudanças nas ideias dos alunos entre sete e catorze anos

¹⁸ Level I comprises solely category one responses, which often treated the turn away as unintelligible. In their efforts to make sense of the situation subjects in this category misconstrued it in elementary ways. [...] Level II consists of categories two and three. Subjects in category two produced an explanation of the turn away, but in doing so failed to distinguish between the agent's and the historian's point of view. [...] Subjects [Who] often revealed considerable puzzlement in later answers as a direct result of inability to grasp that Jellicoe simply did not know what they knew. These responses were classified as category three. [...] At Level III, categories four and five, subjects were able to qualify Jellicoe's intentions of turning away [...] At Level IV [...] were occasionally elements of critical appraisal of the action as it had turned out, but not at the expense of the explanation. (DICKINSON, A. K., LEE, P., 1980, p. 102-103).

¹⁹ CHATA é o acrônimo de *Concepts of History and Teaching Approaches*. (Conceitos de História e Abordagens de Ensino – tradução da autora).

de idade, sobre a história. Os pesquisadores Peter Lee, Hilary Cooper, Denis Shelmit e Alaric Dickinson fizeram parte desse projeto.

Peter Lee e Rosalyn Ashby fizeram parte da primeira fase do projeto CHATA e no texto “Progression in historical understanding among students ages 7-14” (LEE, ASHBY, 2000) apresentam resultados das pesquisas realizadas com alunos ingleses. Focalizam a pesquisa no conceito de segunda ordem Evidência e no seu estudo principal coletam dados de um grupo de trezentos e vinte alunos com idades entre sete e catorze anos que realizaram três atividades em três ocasiões distintas. Os conteúdos históricos apresentados em cada uma das atividades estavam incluídos no currículo nacional inglês. As atividades desenvolvidas durante este estudo podem ser descritas deste modo por Peter Lee

[...] Uma das tarefas consistiu na apresentação de duas histórias diferentes sobre a ocupação romana das ilhas britânicas, em bandas desenhadas. Essas bandas desenhadas continham textos contraditórios: a primeira história referia os benefícios dos britânicos com a chegada dos romanos, pois até aí viviam em casas de madeira: a segunda história referia a vida agradável que os britânicos tinham antes da chegada dos romanos, e que após a invasão os britânicos passaram a imitar os romanos. Em suma, a primeira história reportava o bem material de que britânicos beneficiaram, mas que acabou quando os romanos desapareceram. A segunda história era temporalmente mais longa, falava da cultura e da sua permanência. (LEE, 2001, p. 16).

Na sequência, conduziram 122 entrevistas com os estudantes, cujas respostas foram posteriormente analisadas e cotejadas com as respostas relativas às atividades realizadas anteriormente. A questão principal colocada às crianças era como podiam existir histórias diferentes sobre um mesmo fato (ocupação romana das ilhas britânicas).

Os resultados da investigação evidenciaram que as crianças mais novas compreendiam que as histórias eram idênticas, identificaram diferenças apenas na forma da escrita. “Portanto, para os mais novos, a diferença está na forma como se conta a história. Não percebem como se pode contar a história sob perspectivas diferentes”. (LEE, 2001, p. 18).

Alguns alunos mais velhos pensam que as diferenças decorrem do conhecimento que o autor do texto tem do assunto. Apesar de os mais velhos entenderem que as diferenças sejam um problema do autor, um pequeno grupo, entre os sete e nove anos, expressou a ideia de que as diferenças eram relativas à natureza da História.

De acordo com Peter Lee

[...] As crianças de 7 e 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa. Mas há alunos de 7 anos que já pensam como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas. (LEE, 2001, p. 20).

Isto implica também, como afirma Lee, que a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão e que o aluno aprende história a partir de termos históricos, pois é “necessário haver algo que as crianças apreendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças” (LEE, 2001, p. 14).

Ashby e Lee (1987) desenvolveram novos estudos sobre a compreensão histórica, com alunos de 11 aos 18 anos. A categorização proposta pelos pesquisadores representa uma progressão lógica hierárquica dos conceitos de compreensão e empatia históricas, segundo a qual os níveis inferiores são substituídos por níveis superiores. As ideias dos alunos foram categorizadas da seguinte forma:

- [...] 1) O “passado opaco”, quando as acções e instituições do passado parecem ininteligíveis;
- 2) “Estereótipos generalizados”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas por referência a uma descrição convencional de intenções, situações e valores;
- 3) “Empatia com a História a partir do quotidiano”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas por referência ao tempo actual, sem distinção entre o passado e o presente;
- 4) “Empatia histórica restrita”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a situação histórica específica;
- 5) “Empatia histórica contextualizada”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a situação específica e explicadas num conjunto mais vasto. (BARCA, 2005, p. 17).

Durante a execução do projeto CHATA surgiram novas questões sobre o ensino de História, tais como que ideais as crianças traziam para a disciplina e quais conceitos e imagens a História fornecia as crianças.

Peter Lee (2006, p. 140) afirma que “se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva”.

Os autores da pesquisa concluem que as “evidências do Projeto História nas Escolas claramente indicam que o ensino modifica as ideias dos alunos”²⁰. (LEE, ASHBY, 2000, p. 214, tradução da autora). Isso mudou o conceito que existia sobre o ensino de História. Ainda de acordo com Peter Lee

[...] Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que, anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor suas idéias em História. (LEE, 2001, p. 14).

No modelo proposto por Lee (2001), a progressão da aprendizagem histórica deveria ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos), e também pela compreensão de conceitos de 2ª ordem, estes relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica. Como afirma este autor “importa investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas sobre a natureza da História elas manter-se-ão se nada for feito para as contrariar” (LEE, 2001, p. 15). Braga e Schmidt corroboram a ideia de Peter Lee de que

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados ‘conceitos substantivos’, bem como os chamados de ‘segunda ordem’ tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (BRAGA; SCHMIDT, 2006, p. 9).

O progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para Lee (2006), esse empreendimento necessita de uma noção aplicável de literacia histórica. O conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo.

²⁰ “evidence from the Schools History Project clearly indicates that teaching changes pupil ideas” (ASHBY; LEE, 2000, p. 214, tradução da autora)

Essa proposta é associada ao conceito de consciência história, delineado por Jörn Rüsen (BARCA, 2006; LEE, 2006).

Nesse sentido, ser historicamente competente envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico. Diante dessa exigência, um programa de Educação Histórica fundamentado nos debates contemporâneos do conhecimento histórico envolve a apreensão de alguns saberes:

- a) saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c) saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade), em diferentes tempos e espaços;
- d) saber levantar novas hipóteses de investigação;

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica, em todos os níveis de ensino. As pesquisas em Educação Histórica realizadas nos países mencionados já apresentam algumas convergências:

- a) a aprendizagem ocorre em contextos concretos. As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta a suas ideias prévias;
- b) vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento;
- c) as ideias de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.

Um dos objetivos do ensino de História é o desenvolvimento da capacidade inerente aos seres humanos de orientação no tempo, que é o que Jörn Rüsen (1989, 2001, 2007a, 2007b, 2010) chama de consciência histórica. Para este autor (RÜSEN, 2007b, p. 91) o aprendizado da História transforma a consciência histórica de orientação temporal em tema da didática da História. E, desse modo, a consciência histórica pode ser considerada como “a realidade a partir da qual se

pode entender o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária” (RÜSEN, 2001, p. 56-57).

Lee (2006) estudou a progressão do pensamento histórico de crianças e jovens no Reino Unido e a sua preocupação principal foi encontrar resposta a uma questão aparentemente simples: O que queremos que os alunos tenham aprendido quando terminarem a disciplina de História na escola? Os esforços realizados por pesquisadores em diversos países demonstram que essa preocupação deve ser considerada pertinente quando se desenvolvem pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem da História.

O pesquisador Peter Lee, no desenvolvimento de suas pesquisas no Reino Unido faz uma leitura específica da teoria ruseniana sobre o processo de desenvolvimento da consciência histórica.

Em Portugal as professoras Isabel Barca e Olga Magalhães orientam pesquisas junto a universidade do Minho. Vários trabalhos se desenvolveram na área de Cognição Histórica situada como os de Marcia Monsanto (2004), que explora as concepções de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário de escolas públicas do norte de Portugal sobre a significância histórica no contexto da História Nacional; Fátima Rosario da Costa Chaves (2006) que desenvolveu seu estudo procurando compreender o conceito de significância histórica das ideias de alunos em Portugal e no Brasil, no final do ensino obrigatório, acerca de personagens que, segundo as suas perspectivas, são significativas na História tanto positiva quanto negativamente; Marília Gago (2007) desenvolveu um estudo qualitativo e descritivo relacionado aos perfis conceituais apresentados por professores de História, 67 portugueses e quatro professores ingleses, sobre narrativas enquanto uma das faces da consciência histórica. Maria Helena Pinto (2012) desenvolveu uma tese sobre as concepções de alunos e professores sobre o uso das fontes patrimoniais no ensino e aprendizagem de História e a relação com o processo de construção de significado acerca do passado.

No Brasil pesquisas realizadas na Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelas professoras doutoras Marlene Cainelli (2005, 2008), Marlene Cainelli e Magda M. P. Tuma (2009), Marcia Elisa Teté Ramos (2009), e pelos mestres Tiago Costa Sanches (2009) e Lidiane Lourençato (2012) também apresentam resultados de pesquisas relacionadas ao pensamento histórico de jovens em contexto de escolarização e sobre a formação do professor de História.

As pesquisas referentes à Educação Histórica analisadas se desenvolvem principalmente junto ao LAPEDUH, ligado ao PPGE da UFPR com a orientação da professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (SCHMIDT, 2004, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2011, 2012; SCHMIDT; GARCIA, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009). Foram defendidas várias teses de doutorado como as dos pesquisadores professor doutor Daniel Hortencio de Medeiros (2005), da professora doutora Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (2009) sobre o conceito de segunda ordem narrativa, da professora doutora Marlene Terezinha Grendel (2009) e do professor doutor Geyso Dongley Germinari (2010) sobre ideias históricas de jovens, também da professora doutora Ana Claudia Urban (2010) sobre formação do professor de História, e do professor doutor Marcelo Fronza (2012) relacionado a quadrinhos e aprendizagem de História. E também muitas dissertações de mestrado como as de Lindamir Zeglin Fernandes (2004) relacionada ao saber histórico escolar, Edilson Aparecido Chaves (2006), Ivo Furmann (2007) sobre conceitos substantivos, Henrique Rodolfo Theobald (2007) sobre a experiência de professores com ideias, Marcelo Fronza (2007) sobre História em Quadrinhos, Lilian Costa Castex (2008), Adriane de Quadros Sobanski (2008) sobre conceitos substantivos de ditadura e África, Alamir Muncio Compagnoni (2009) sobre aprendizagem histórica e museus, Osvaldo Rodrigues Junior (2010) sobre manuais didáticos, João Luis da Silva Bertolini (2010) relacionado à ideia substantiva de Islã, André Luis Batista da Silva (2011) aprendizagem histórica e professores, Lucas Pydd Nechi (2011) sobre Educação Histórica e Religião e Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2012) relacionada a Educação Histórica e formação de professores.

Também vale ressaltar as atividades realizadas sob a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt junto aos professores de História do município de Araucária e de Curitiba e as pesquisas realizadas na sala digital, que também é parte integrante do Lapeduh. Todos os trabalhos desenvolvidos junto a este laboratório têm como referencial teórico a Educação Histórica.

A seguir são apresentadas discussões relacionadas a conceitos de segunda ordem.

2.2 CONCEITOS EM ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

A aprendizagem na História pressupõe dois tipos de conceitos: os “conceitos substantivos” que se referem a conteúdos da História e os “conceitos de segunda ordem”, “conceitos estruturais” ou “meta-históricos” que se referem à natureza dessa disciplina. A seguir são apresentadas discussões e pesquisas relacionadas aos conceitos de segunda ordem. A autora desta pesquisa optou por utilizar a denominação de conceitos de segunda ordem ao fazer referência a conceitos como narrativa, empatia, explicação, mudança, evidência, significância, seguindo a nomenclatura utilizada por Peter Lee (2011).

2.2.1 Conceitos de Segunda Ordem

Não existe um consenso quanto ao termo mais adequado para se referir a conceitos como evidência, explicação, mudança, narrativa e também significância. Peter Lee afirma que no Reino Unido, a tendência é “entender os conceitos como mudança e empatia como conceitos de segunda ordem, estruturais, meta-históricos”²¹. (LEE, 2004, p. 26, tradução da autora).

No texto “Putting principles into practice: understanding history” Peter Lee procura explicar as razões pelas quais conceitos como evidência, narrativa, empatia, significância são denominados de diferenciados modos nas pesquisas em cognição histórica situada.

[...] Às vezes é chamado de “meta-histórico” - literalmente, “além da história”, pois o conhecimento envolvido não é parte do que os historiadores estudam, mas o conhecimento do tipo de trabalho em que estão envolvidos. Outro termo usado às vezes é conhecimento de “segunda ordem”, denotando uma camada de conhecimento que está além da produção do conteúdo real ou substância da história. Finalmente, porque o conhecimento envolvido é construído dentro da disciplina de História, ao invés do que o que os historiadores descobrem em seu trabalho, outro termo usado é o conhecimento “disciplinar”²². (LEE, 2005, p. 32, tradução da autora).

²¹ “In the UK we tend to deal with change and empathy as second-order, structural, metahistorical concepts”²¹. (LEE, 2004, p. 26, tradução da autora).

²² It is sometimes called “metahistorical” - literally, “beyond history” because the knowledge involved is not part of what historians study, but knowledge of the kind of study in which they are involved. Another term sometimes used is “second-order” knowledge, denoting a layer of knowledge that lies behind the production of the actual content or substance of history. Finally, because the knowledge

Em 1989, Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby propuseram uma primeira definição para ideias como evidência, explicação, mudança narrativa. Elas podem ser consideradas mais do que uma ordem superior de conceitos substantivos, entendidas como um nível, por meio do qual o conhecimento histórico se estrutura (CASTRO, 2007, p. 30). Sendo assim, os conceitos de segunda ordem apontam para uma dupla fonte de origem, pela qual são considerados como conceitos históricos, mas também filosóficos.

Peter Lee e Rosalyn Ashby afirmam, no já citado texto “Progression in historical understanding among students ages 7-14”, que

[...] Os conceitos substantivos em História são os conteúdos propriamente ditos da História, aquilo “sobre” o que a História trata. Conceitos como *frade*, *camponês* e *presidente*, eventos como a *Batalha de Hastings*, a *Revolução Francesa* e o *Movimento dos Direitos Cívicos*, e pessoas como *Abraham Lincoln*, *Marie Curie* e *Mahatma Gandhi* são parte da substância da História. Conceitos como evidência histórica, relato, mudança e narrativa são ideias que proporcionam nossa compreensão da História como uma disciplina ou forma de conhecimento. Não são em si o que a História “trata”, mas eles moldam a nossa forma de construir ou fazer a História²³. (LEE; ASHBY, 2000, p. 199, tradução da autora).

Os autores apresentam um modelo de categorização da progressão das ideias dos estudantes sobre *accounts* (relatos) e suas relações com o passado (ASHBY; LEE, 2000, p. 212).

1. O passado como dado. Histórias são sobre a mesma coisa: a história é equivalente a alguma coisa “lá fora”.
2. O passado é inacessível. Nós não conhecemos, nós não estivemos lá. Nada pode ser conhecido. Diferenças em explicação são um resultado da falta do acesso direto ao passado.
3. O passado como histórias determinantes. Histórias são fixadas pela informação disponível, há uma correspondência direta. Diferenças de explicações são o resultado de lacunas na informação e em erros.

involved is built into the discipline of history, rather than what historians find out, another term used is “disciplinary” knowledge. (LEE, 2005, p. 32, tradução da autora).

²³ Substantive history is the content of history, what history is “about”. Concepts like *peasant*, *friar*, and *president*, particulars like *the Battle of Hastings*, *the French Revolution* and *the Civil Rights Movement*, and individuals like *Abraham Lincoln*, *Marie Curie* and *Mahatma Gandhi* are part of the substance of history. Concepts like *historical evidence*, *explanation*, *change*, and *accounts* are ideas that provide our understanding of history as a discipline or form of knowledge. They are not what history is “about”, but they shape the way we go about doing history. (LEE; ASHBY, 2000, p. 199, tradução da autora).

4. O passado é relatado de uma maneira mais ou menos parcial. Transfere o foco da História e dos relatos para o autor como um contribuidor ativo. Diferenças nas explicações são o resultado da distorção (na forma de mentiras, exagero de tendências, dogmatismo); o problema não é somente a falta de informação.
5. O passado como forma selecionada e organizada a partir de um ponto de vista. Histórias são escritas (talvez necessariamente) de uma posição legítima controlada pelo autor. Diferenças nas explicações são um resultado de seleção. Histórias não são cópias do passado.
6. O passado como (re) construção na resposta de questões de acordo com critérios. Mudança de foco da posição do autor e escolha, com a natureza das explicações como tal. É a natureza da explicação que difere.

Os autores tecem considerações sobre a progressão das ideias dos alunos e afirmam que

[...] Progressão não pode ser garantida. Mas, os alunos podem ter mais chance de desenvolver suas ideias sobre a história, se os professores tiverem ideias claras, possam reconhecer os pontos de partida dos alunos, e tiverem estratégias para a construção de conhecimento deles²⁴. (ASHBY; LEE, 2000, p. 215, tradução da autora).

Segundo as considerações dos pesquisadores, pode ser inferida uma relação entre as ideias que os professores apresentam sobre a epistemologia da História e os conceitos de segunda ordem. Se o professor tiver clareza dos aspectos que considera significantes sobre o passado, este entendimento pode servir de auxílio para desenvolver metodologicamente um trabalho que considere as ideias prévias do aluno e possibilitem a construção do seu conhecimento histórico.

Mesmo considerando a ideias de progressão na aprendizagem dos alunos, Ashby e Lee fazem um alerta,

²⁴ Progression cannot be guaranteed. But, students may have more chance of developing their ideas about history if their teachers have clear ideas, can recognize their students' starting points, and have strategies for building on them. (ASHBY; LEE, 2000, p. 215, tradução da autora).

[...] Mas, se a progressão de ideias sobre a história não é uma condição suficiente do pensamento racional sobre o passado e o presente, pode, contudo, ser parte de um conjunto de condições necessárias [...] O que não deve ser comprometido é o direito dos alunos de serem municiados com ferramentas para dar sentido ao passado²⁵. (ASHBY; LEE, 2000, p. 216-217, tradução da autora).

Márcia Monsanto (2004, p. 4) afirma, na apresentação de sua dissertação, que é esse contexto teórico que dá sustentação às pesquisas que investigadores britânicos têm desenvolvido e defende que os conceitos históricos de segunda ordem, nomeadamente os de evidência, explicação e significância, entre outros, proporcionam a compreensão da organização do conhecimento histórico, e, por conseguinte, a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina. “São, portanto, ‘instrumentos’ intelectuais imprescindíveis para o processo de aprendizagem” (ALVES, 2007, p. 15).

Para Júlia Castro, no artigo intitulado “Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico”, as ideias de segunda ordem são um poderoso instrumento para a compreensão da disciplina de História e podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem histórica.

[...] A investigação de quatro décadas em vários países tem demonstrado que esta área da compreensão da disciplina fornece estruturas que estabilizam o conhecimento histórico, tornando-o signficante numa base de maior permanência. (CASTRO, 2007, p. 48-49).

Tanto pesquisadores ingleses liderados por Peter Lee, que buscam compreender os conceitos construídos pelos alunos quando estudam História, estratégias cognitivas e fontes de conhecimento às quais recorrem para dar sentido às mensagens históricas, quanto canadenses, como Peter Seixas e norteamericanos, como Keith Barton e Linda Levstik, que estabelecem tipologias de ideias de alunos, vêm desenvolvendo pesquisas, cujo referencial teórico e metodológico chegou a centros de pesquisa espanhóis, portugueses e brasileiros.

²⁵ But, if progression in ideas about history is not a sufficient condition of rational thinking about the past and present, it may nonetheless be part of a set of necessary conditions [...] What should not be compromised is students’ right to be equipped with the tools for making sense of the past. (ASHBY; LEE, 2000, p. 216-217, tradução da autora).

2.2.2 Significância Histórica

Neste trabalho, significância histórica será tratada como um conceito de segunda ordem. A referência a Significância como conhecimento de Segunda ordem não exclui o entendimento que ele é um conceito meta-histórico ou disciplinar.

Este estudo enquadra-se no âmbito da investigação em Educação Histórica e pretende analisar as concepções que professores têm sobre o passado, tendo como ponto de partida o conceito de significância histórica do passado. Desse modo, torna-se importante o estudo de como esse conceito se desenvolve no contexto europeu, canadense e norte-americano e vai sendo disseminado por outros países além da Inglaterra, Canadá e EUA.

O conceito de significância histórica, conceito de segunda ordem, se torna tema de estudo também dentro do processo de reformulação curricular ocorrido na Inglaterra intitulado *New History*, a partir dos anos de 1970 e 1980.

Os pesquisadores participantes desse movimento defendem que os conceitos históricos estruturais ou de segunda ordem, entre eles o de significância

[...] permitem a compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, e são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo. (MONSANTO, 2004, p. 4).

De acordo com Chaves (2006, p. 13), a História é sempre uma interpretação do presente, pois o nosso interesse no passado é contextualizar e compreender o presente através dos vestígios e relatos do passado.

Peter Seixas afirma que “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente” (1994, p. 777). Cabe à educação histórica formal promover uma consciência histórica que englobe uma reflexão acerca da Significância da História numa perspectiva problematizadora, e assentada em critérios metodológicos próprios. (CHAVES, 2006, p. 34)

O conceito de significância histórica desempenha um papel crucial na compreensão e futura utilização que os alunos realizam dos fatos da História. Sem entender esse conceito os fatos históricos ficam afastados da realidade do aluno e não podem se tornar operacionais em seu cotidiano. Por isso, estudar essa ideia de

segunda ordem pode ter importantes consequências para o ensino e a aprendizagem em História: primeiro, dar sentido aos conteúdos de História e segundo, perceber como os alunos raciocinam, interpretam e explicam o passado (ALVES, 2007).

A seguir serão discutidos alguns trabalhos que fazem referência ao conceito de significância histórica. Muito embora a maioria dos trabalhos traga contribuições para o entendimento desse conceito partindo de pesquisas realizadas com alunos em diversas partes da América do Norte e Europa, o trabalho e algumas ideias apresentadas por professores podem ser percebidos em alguns deles.

Alves (2006) afirma que as discussões iniciadas por Geoffrey Partington foram muito importantes para a reforma curricular implementada na década de 1980 na Inglaterra, pois suas ideias sobre a necessidade de construir um currículo com critérios racionais de importância, objetividade e relevância mostraram que, antes de fazer a seleção de conteúdos que integrariam o currículo nacional inglês, devia-se pensar sobre o que torna um evento historicamente significativo.

Martin Hunt (2000) retomou as reflexões de Partington num artigo intitulado “Teaching historical significance” em que considerou que qualquer abordagem que se faça da significância histórica deve ter sempre subjacentes os critérios definidos por Partington em 1980. Assim, ao interpretar esses mesmos critérios, Hunt aponta como indicadores a ter em conta:

- a importância do passado para as pessoas;
- a profundidade, ou seja, a variação de intensidade com que as vidas dessas pessoas foram afetadas;
- a quantidade, ou seja, a extensão das vidas afetadas;
- a durabilidade ou a duração de tempo em que as vidas das pessoas foram afetadas;
- a relevância, ou os contributos para uma maior compreensão da vida presente.

Outra obra que discute o conceito de segunda ordem significância histórica e apresenta questões relacionadas é a de Tim Lomas (1990). Nela discutem-se questões relacionadas à compreensão de alguns conceitos considerados por ele como chave para o entendimento em História. O livro apresenta em forma de pequenos capítulos seis conceitos de segunda ordem - causa e consequência, tempo, evidência, significância, similaridade e progressão,

além de uma pequena bibliografia selecionada. O capítulo quatro trata especificamente do conceito de Significância.

Ao afirmar a impossibilidade de escapar da ideia de importância em História, Lomas (1990, p. 41) defende que a História para ser significativa depende da seleção e do estabelecimento de critérios para selecionar o que é mais e menos relevante. Há uma lista de premissas que o autor considera como importantes e imprescindíveis para que o aluno reconheça a relevância e a importância do estabelecimento de critérios para o estudo do passado

[...] A História se estrutura na base de que algumas coisas são mais importantes do que outras. Atribuir significado a alguma coisa envolve um julgamento subjetivo. [...] Algumas coisas podem ser mais significativas, as vezes, do que em outros momentos. É importante estabelecer critérios para a atribuição da significância. [...] É possível que haja seleções diferentes de fatos importantes sobre o mesmo evento ou situações e todas elas podem ser igualmente válidas²⁶. (LOMAS, 1990, p. 41, tradução da autora).

O conhecimento contextual da História deve existir antes que a significância de algo possa ser compreendida, mesmo não sendo fácil determinar o que faz alguma coisa significativa. Atribuir significância invariavelmente envolve explicação e também julgamento de valores. Lomas (1990, p. 42-43) apresenta uma lista de critérios possíveis para atribuição de significância a fatos históricos:

- a) são reconhecidos como relevantes para as pessoas na atualidade;
- b) as pessoas acreditam na sua importância para o tempo presente;
- c) afetam muitas pessoas;
- d) os seus efeitos duram muito tempo e,
- e) são contrários a uma padronização geral.

Alves (2007), ao explicar os critérios relacionados à significância histórica, afirma que qualquer relato do passado envolve fazer escolhas perante o número infinito de eventos que ocorreram, e essas seleções são necessariamente baseadas em alguns critérios que julgam importantes. Tais critérios, implícitos ou explícitos, determinam quais eventos são considerados com valor para serem significativos.

²⁶ History operates on the basis that some things are more important than other things. Assigning significance to something involves a subjective judgement. [...] Some things can be more significant at times than at other times. It is important to work out criteria for assigning significance. [...] it is possible for there to be different selections of significant facts about the same event or situations and all of them can be equally valid (LOMAS, 1990, p. 41, tradução da autora).

No início dos anos 2000, os conceitos de segunda ordem adquirem relevância nas preocupações de investigadores em cognição histórica em vários países, tanto na Europa quanto nas Américas.

Quando se fala em significância histórica, pode-se citar Michael Hunt no Reino Unido; Peter Seixas no Canadá; Keith C. Barton, Linda Levstik, Elizabeth Yeager, Jennifer Greer, Mimi Coughlin e Stuart Foster nos EUA; Lis Cercadillo na Espanha; Marcia Monsanto, Maria Olinda Pereira Alves, Julia Castro e Fátima Chaves em Portugal; Marcia Elisa Teté Ramos no Brasil.

A significância histórica tem sido objeto de estudo em duas vertentes fundamentais, a primeira é focada na Significância que os alunos atribuem a determinados acontecimentos ou processos históricos no contexto global da disciplina de História e é seguida, por exemplo, pelos investigadores norteamericanos Keith Barton e Linda Levistik e do canadense Peter Seixas. Já a segunda linha de investigação parte do levantamento dos mecanismos de compreensão histórica dos alunos e está mais ligada à escola inglesa e da qual se destaca o trabalho de Lis Cercadillo (2000).

Keith C. Barton e L. S. Levstik apresentam uma definição de carácter antropológico sobre significância histórica, pois entendem que as ideias referentes a esse conceito “são construções culturais transmitidas aos membros da sociedade por meio de várias fontes de informação – a família, a escola, os média, os museus [e possibilitam] a construção de ideias e imagens acerca desse passado” (BARTON, LEVSTIK, 2001, p. 28).

Para Barton (2001), a significância histórica abrange toda a “interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações” do passado e considera as produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de forma variada aos membros de uma sociedade.

O que permite dar significado aos acontecimentos históricos são as suas “interrelações” com outros fatos e processos do passado e do presente. A significância de um acontecimento passado se dá por uma escolha moral, pelas relações com outros eventos e sujeitos e com a interpretação da “sua importância para o presente”. Para Peter Seixas, (1994, p. 104) “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”.

Em outra obra, Keith Barton (2004) infere a relevância do contexto social e da forma como a História é usada na esfera pública na produção da significância histórica. Este autor se refere a este conceito ao apontar que as “ideias substantivas” sobre a História variam conforme o contexto espaço-temporal e a subjetividade dos sujeitos, mas são estruturadas por um consenso social.

Em língua portuguesa, Monsanto (2004, p. 6) dá uma primeira definição sobre esse conceito, argumentando que a significância histórica pode ser abordada em dois níveis, o primeiro como significado básico e intrínseco, que corresponde aos fatos históricos particulares e o segundo como significado alargado que corresponde à noção de interpretação e de importância histórica. Nesse sentido, quando esse conceito é abordado também são abordadas questões de interpretação e importância histórica.

[...] A significância histórica interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas e, consequentemente, na compreensão da História. No caso da interpretação, a significância intervém na medida em que perante a interpretação de um facto histórico, esta actua na pertinência e na inteligibilidade que é conferida ao facto à luz das nossas posições e valores presentes. (MONSANTO, 2004, 6).

Deste modo o conceito de significância histórica pode auxiliar o entendimento do que Rüsen (2001, 2007a, 2007b) denomina de operações mentais da consciência histórica: a *experiência* do sujeito em relação a múltiplas temporalidades, a *interpretação*, que está baseada nas teorias e explicações históricas que fundamentam os valores e significados a partir de inferências históricas e a *orientação* que permite aos sujeitos expressarem as relações entre o passado – presente – futuro, sendo capaz de construir suas identidades a partir do reconhecimento do outro e do passado que está presente no presente do sujeito.

Márcia Monsanto desenvolveu sua dissertação de mestrado relacionada a concepção de significância histórica de alunos relacionada a História de Portugal e buscou aporte teóricos nas obras que já haviam sido publicadas no Canadá (SEIXAS, 1994, 1997, 1998), nos Estados Unidos (BARTON, 1998; BARTON; LEVSTIK, 1996, 1998) e Espanha (CERCADILLO, 2001).

Peter Seixas publica o estudo “Students’ Understanding of Historical Significance” (SEIXAS, 1994) afirmando que uma das principais ferramentas dos historiadores é o conceito de significância histórica.

Estudar todo o passado é impossível e a significância é o critério valorizado através do qual o historiador avalia que partes do passado podem se encaixar em uma narrativa significativa e coerente que valha a pena ser selecionada para ser contada. Esta seleção ocorre entre pesquisadores, professores de história e representantes históricos da cultura popular e cada grupo faz a seleção por razões próprias, pois os historiadores não são os únicos a selecionar e estruturar o conhecimento histórico, que é construído também desde livros didáticos a programas de televisão. As respostas dos professores de História, sujeitos desta pesquisa, vão ao encontro das afirmações de Seixas e apresentam o fato relacionado a importância do passado para seu entendimento da História. Nesse estudo, o autor (SEIXAS, 1994) se propõe a fazer uma tentativa de investigar como jovens fazem seleção e como pensam sobre a seleção que realizaram.

Os critérios utilizados por Seixas (1994), fundamentados nas ideias de Lomas (1990) são três:

- a) se o fato passado afetou um grande número de pessoas por um longo período de tempo;
- b) se é possível estabelecer a relação desse fenômeno com outros fenômenos históricos e,
- c) se é possível estabelecer a relação desse fenômeno com o presente, com as próprias vidas.

A pesquisa desse autor foi realizada junto a dois professores voluntários em uma escola urbana canadense do 10º nível de escolaridade, com quarenta e um alunos voluntários aos quais foi aplicado um questionário pelo professor da disciplina de Estudos Sociais que foi instruído a não discutir as questões com os alunos. Responderam ao questionário 38 alunos e foram feitas entre 12 a 15 entrevistas por amostragem.

Seixas fez um levantamento de itens como sexo, idade e ano de escolaridade e pediu que os alunos classificassem seu interesse pela disciplina Estudos Sociais que eles haviam estudado nos dois anos anteriores de acordo com uma escala de cinco itens que ia desde é “minha disciplina favorita” até “inquestionavelmente é a minha disciplina menos favorita” explicando brevemente o porquê. Pediu que os alunos indicassem os três fatos ou desenvolvimentos mais importantes dos últimos 500 anos e explicassem o porquê consideravam importantes.

Na sequência do trabalho, o autor teve a necessidade de entrevistar alguns alunos entendendo que as justificativas dadas nos questionários não foram totalmente esclarecedoras. Decidiu então entrevistar 14 alunos que forneceram exemplos diversos de pensamento sobre a significância do passado.

Os fatos mais recorrentes entre todas as respostas foram as guerras mundiais, a descoberta do Novo Mundo e a ascensão e queda do comunismo, revelando que os alunos consideraram nas suas escolhas o impacto global do fato.

As respostas foram agrupadas em três grupos, como ilustra o quadro 1.

QUADRO 1 – CATEGORIZAÇÃO SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA (SEIXAS, 1994)

Explicação narrativa como fonte da Significância	O passado é essencial para a compreensão do presente.
Significância entendida como analogia	Fazem analogias entre passado e presente, retirando do passado lições para o presente
Interesse pessoal ou local	Dão importância a História do Canadá ou a sua própria História pessoal

FONTE: SEIXAS, Peter. Students' Understanding of Historical Significance. **Theory and Research in Social Education**, Washington, v. 22, n. 3, p. 281-304, 1994.

No primeiro grupo de resposta os alunos apresentam explicações narrativas nas quais os eventos e desenvolvimentos historicamente significativos são aqueles que podem ser identificados como causadores de grande impacto no mundo contemporâneo. O pensamento expressado por alguns estudantes mostra que o que pode ser considerado significativo são os fatos que tiveram influências globais ou pelo menos no mundo ocidental. Para os estudantes, “O conhecimento do passado é, portanto, essencial para a compreensão do presente”²⁷. (SEIXAS, 1994, p. 290, tradução da autora) e a História é descrita tendo como fim o progresso.

No segundo grupo de respostas o conhecimento histórico proporciona um quadro de referencia, estabelecido em função da contextualização por meio de analogias entre o passado e o presente, apresentando-se explicações narrativas nas quais se apontam lições morais da História que, no presente, podem ser retiradas do passado. Para esse grupo é a memória histórica que ajuda a humanidade a lembrar os erros que cometeu no passado e evitar sua repetição. “As suas

²⁷ “Knowledge of the past is thus essential to understand the present”. (SEIXAS, 1994, p. 290, tradução da autora).

próprias posições históricas são definidas em parte por contraste a conceitos morais ou éticos de outros tempos”²⁸ (SEIXAS, 1994, p. 295, tradução da autora).

O terceiro conjunto de respostas apresenta outras formas de compreensão baseadas ou no interesse pessoal, na localização onde o aluno se encontra ou porque o estudo do passado faz parte de uma obrigação com o que os antepassados vivenciaram.

Peter Seixas explica que “... este estudo é uma tentativa inicial de investigar como eles [jovens] efetuam escolhas e como eles pensam sobre as escolhas que realizaram”²⁹ (SEIXAS, 1994, p. 282, tradução da autora) e encerra suas reflexões afirmando que pensar sobre significância é uma tarefa que deveria ser incorporada ao ensino de História e profundamente discutida entre professores, planejadores do currículo e que somente com a incorporação da discussão sobre significância histórica em conteúdos de História “nós estaremos em melhor posição para ajudá-los [os jovens] vincular às suas preocupações verdadeiras, contemporâneas, com a mais ampla gama de experiência humana ao longo do tempo”³⁰. (SEIXAS, 1994, p. 301, tradução da autora).

O trabalho de Seixas intitulado “*Mapping the terrain of Historical Significance*” representa “... um mapeamento preliminar do terreno da compreensão da significância histórica dos alunos”³¹. (SEIXAS, 1997, p. 22, tradução da autora) o objetivo do autor é compreender os conhecimentos dos alunos sobre significância histórica.

O autor considera que os alunos comparam a História escolar com seus próprios entendimentos históricos, provenientes das histórias familiares, filmes históricos, televisão, comemorações e de suas próprias experiências.

Entendendo-se que o professor também é um sujeito histórico, é possível afirmar que as ideias do professor sobre o passado, além de serem influenciadas por fatores externos como os citados no parágrafo anterior, também sofrem

²⁸ “Their own historical positions are defined in part by contrast to less moral times”. (SEIXAS, 1994, p. 295, tradução da autora).

²⁹ “... this study is an initial attempt to investigate how they [young people] make selections and how they think about the selections they make” (SEIXAS, 1994, p. 282, tradução da autora).

³⁰ “we will be in a better position to help them [young people] link their genuine, contemporary concerns with the broader range of human experience over time”. (SEIXAS, 1994, p. 301, tradução da autora).

³¹ “a preliminary mapping of the terrain of students’s understandings of historical significance. (SEIXAS, 1997, p. 22, tradução da autora).

influências e interferências advindas de sua formação, de seu trabalho cotidiano e da interação com os alunos e com o ambiente escolar.

As questões de investigação deste estudo de Seixas (1997) estão relacionadas à existência de importantes diferenças na forma como os alunos do Ensino Médio compreendem a questão da Significância, as abordagens que podem ser consideradas melhores do que outras e em como essas as diferenças interferem no currículo e no ensino.

A amostra selecionada para o estudo, que o autor chama de exploratório, foi de 82 alunos voluntários do 11º ano, na disciplina de Social Studies, provenientes de quatro escolas da área urbana da Columbia Britânica no Canadá. As turmas foram escolhidas entre escolas que ofereciam fortes contrastes em relação às origens sociais dos alunos.

Os alunos realizaram dois conjuntos de tarefas escritas divididas em duas partes, todas referentes a fatos da História mundial abordados no currículo do Canadá. Na primeira parte os alunos deveriam elaborar um diagrama com os fatos mais significativos e ordenar os fatos de maneira que fizessem sentido para eles e explicar o porquê. Na segunda parte, os alunos receberam uma lista fixa de 20 fatos da História mundial ordenados cronologicamente devendo assinalar aqueles sobre os quais já haviam ouvido falar. Deveriam também escolher entre os que eles escolheram qual era o mais e o menos significativo e explicar suas escolhas. Também eram questionados sobre as possibilidades e as razões de outro colega escolher diferentemente e se haveria outros fatos que deveriam ser adicionados na lista.

Após a análise dos dados empíricos, o autor verificou que as respostas dos alunos evidenciavam um pensamento que podia ser agrupado em tipos diferenciados de orientação, de acordo com o pensamento apresentado pelos alunos

[...] É possível distinguir entre aqueles alunos cujas expressões de interesses pessoais dominam, e aqueles cujas expressões de interesses pessoais e localização social particular, aparentemente, desaparecem nas suas avaliações de significância histórica mundial. [...] Podemos chamar as primeiras expressões de orientação "subjativista" e as últimas "objetivista". Dentro de cada orientação, existem variações mais ou menos sofisticadas. Existiu, além disso, um pequeno grupo de estudantes cujas respostas transcendeu essa dicotomia³². (SEIXAS, 1997, p. 23, tradução da autora).

Tendo por base os resultados desse estudo empírico, ele situou as respostas dos alunos em cinco posições na compreensão da significância histórica, que ele denominou de posição objetivista básica e sofisticada, posição subjativista básica e sofisticada e posição narrativista. As cinco orientações constatadas nas respostas dos alunos podem ser observadas no quadro a seguir

QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÃO SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA (SEIXAS, 1997)

	Básica	Sofisticada
Objetivista	A orientação no tempo é definida pelas autoridades externas (professores, livros didáticos, historiadores) que determinam o que é ou não significativo. Os alunos confiam nos peritos sem os criticar. A significância de um fato é dada pelo gosto pessoal do aluno.	Articulação de critérios de significância envolvendo o impacto que os acontecimentos tiveram para um grande número de pessoas durante um longo período de tempo. Esses critérios questionam as declarações das autoridades.
Subjativista	A orientação no tempo é definida em função dos interesses e preocupações pessoais.	Avaliam a significância em termos do impacto do acontecimento sobre o grupo aos quais os alunos pertencem.
Narrativista	Um pequeno grupo de alunos aliam os interesses pessoais e preocupações com amplas tendências históricas e desenvolvimento, construindo Significância em História por meio de uma seleção consciente de eventos que podem contar uma História.	

FONTE: SEIXAS, Peter. Mapping the terrain of Historical Significance. **Social Education**, Washington, v. 61, n. 1, p. 22-27, 1997.

³² "It is possible to distinguish between those students whose expressions of personal interests dominate, and those whose expressions of personal interests and particular social location apparently disappear in their assessments of world historical significance. [...] we might call the former a "subjectivist" orientation and the latter "objectivist". Within each orientation, there are more and less sophisticated variations. There was, moreover, a small group of students whose responses transcended this dichotomy (SEIXAS, 1997, p. 23, tradução da autora).

Seixas afirma na conclusão desse trabalho que há importantes diferenças nas maneiras pelas quais os estudantes abordaram a questão da significância histórica e que sem um bom entendimento os estudantes podem perceber a História como um conjunto alienado de fatos que parecem estar pouco relacionados com suas próprias vidas.

O potencial de orientação histórica no tempo se encontra perdido se não forem levadas em conta as questões de significância histórica. Essa afirmação vai ao encontro das afirmações de Jörn Rüsen (2001) sobre uma das funções da consciência histórica que é a orientação do sujeito no tempo. O sujeito deve ir ao passado para resolver o que Rüsen (2001) denomina de carência de orientação para responder a questões do seu presente e ser capaz de desenvolver expectativas quanto ao seu futuro.

O currículo canadense define uma lista de tópicos, conteúdos substantivos e habilidades gerais que não tem relação específica com a compreensão histórica. Seixas (1997) afirma que sem desenvolver a racionalidade histórica usando conceitos como significância histórica, interpretação ou evidência os alunos são ensinados sobre “a História”, o que deixa de fazer sentido para eles. E este estudo de Seixas (1997) estudo sugere uma ampla variedade de aproximações para a questão da significância histórica para alunos do Ensino Médio. Usar exercícios como o aplicado nesse estudo pode

[...] também proporcionar aos professores um meio de avaliar as idéias dos alunos sobre a significância histórica. Professores, provavelmente, fazem deste instrumento, ou um como ele, melhor uso em suas salas de aula do que pode um pesquisador de fora. Eles conhecem melhor suas turmas, e estão, portanto, em melhor posição para utilizar as respostas dos alunos no desenvolvimento de projetos de instrução³³. (SEIXAS, 1997, p. 27, tradução da autora).

Os professores de História devem ser capazes de desenvolver metodologias que levem em conta a compreensão dos conceitos substantivos e de segunda ordem para que os alunos sejam capazes de pensar historicamente e desenvolver argumentos históricos bem fundamentados na ciência da História.

³³ “... also provide teachers with a means of assessing students’ ideas on historical significance. Teachers probably put this instrument, or one like it, to better use in their classrooms than can an outside researcher. They know their classes best, and are thus in the best position to utilize students’ responses in the design of subsequent instruction. (SEIXAS, 1997, p. 27, tradução da autora).

No texto “*Conceptualizing the growth of Historical Understanding*” (1998) o autor reflete sobre questões relacionadas ao desenvolvimento da compreensão em História. Ele afirma que as pesquisas educacionais tem dado substancial importância aos problemas do desenvolvimento da compreensão em matemática e em ciências e que existe uma escassez de pesquisas sobre a compreensão do pensamento histórico.

Afirma que respostas para a falta de discussão sobre o campo de investigação do pensamento histórico e aprendizagem podem ser encontradas nas discussões relacionadas à estrutura das disciplinas.

[...] A estrutura de uma disciplina, grosso modo, constitui uma forma de conhecer o mundo. Tal estrutura não só fornece as bases para a sabedoria acadêmica em um campo, mas também ajuda a definir os parâmetros prévios ou pré-teóricos [...] da compreensão nas mesmas áreas³⁴. (SEIXAS, 1998, p. 765, tradução da autora).

Nesse texto afirma que a estrutura do conhecimento histórico se constitui a partir de questões culturais e históricas e não somente como aspectos de desenvolvimento psicológico. As pessoas encontram pelo menos, duas formas distintas de estímulo para construir questões históricas e hipóteses de respostas a seus questionamentos pois

[...] Primeiro, encontramos em toda parte vestígios do passado humano em artefatos e relíquias, documentos, em ambientes construídos, paisagens, ou, em um nível mais complexo, instituições e línguas. [...] Em segundo lugar, nós observamos narrativas do passado humano, em apresentações inumeráveis do passado que nós encontramos fora da história formal - aprendizagem através de histórias de família e dos meios de comunicação³⁵. (SEIXAS, 1998, p. 766, tradução da autora).

Mas, se por um lado o passado está em todo o lugar como afirmam Seixas (1998) e Lowenthal (1998), em outro sentido o passado também está irremediavelmente desaparecido. Então não existe nunca uma confrontação direta

³⁴ The structure of a discipline, roughly speaking, constitutes a way of knowing the world. Such a structure not only provides the foundations for academic scholarship in a field but also helps to define the parameters of prior or pretheoretical [...] understandings in the same areas (SEIXAS, 1998, p. 765, tradução da autora).

³⁵ First, we encounter everywhere *traces* of human past in artifacts and relics, documents, the built environment, landscapes, or, on a more complex level, institutions and languages. [...] Second, we experience *accounts* of the human past, in innumerable presentations of the past that we confront outside of formal history – learning through family stories and the media (SEIXAS, 1998, p. 766, tradução da autora)

com o próprio passado, mas com representações do mesmo. Lowenthal (1989, 1998) afirma que o conhecimento do passado não ocorre de forma direta e sim através de inferências que são dadas através de vestígios que este passado deixou no presente.

Perante o fato da impossibilidade de confrontação com o passado em si mesmo, resta a possibilidade de organizar coerentemente os traços e relatos do passado, para a compreensão da situação do sujeito no tempo. Seixas (1998) que a questão central da compreensão histórica é organizar a experiência coletiva do passado, isto é, os traços e apresentações do passado que são encontrados no presente e que, sem a compreensão da importância da narrativa, o passado se torna sem sentido para todos enquanto humanos.

É possível afirmar que quando os relatos do passado são organizados, estabelecido um contraponto ao que Jörn Rüsen (2001) denomina de carência de orientação. Quando uma narrativa é construída, vestígios do passado que estão no presente são utilizados para responder a uma carência de orientação para a vida prática. Ao se voltar para o passado, o sujeito busca resolver questões postas pelo seu presente com vistas a projetar uma expectativa de futuro em uma atividade de compreensão que liga presente, passado e futuro respondendo as suas necessidades de compreensão histórica.

Peter Seixas no texto já citado "*Conceptualizing the Growth of Historical Understanding*" apresenta uma discussão de conceitos que Peter Lee denomina de conceitos estruturais ou de segunda ordem como significância, evidência, continuidade e mudança, empatia. Todos esses conceitos são considerados como estruturas específicas de compreensão histórica, que auxiliam na construção do pensamento histórico. E acrescenta, "Crenças epistemológicas (implícitas ou explícitas) fornecem a base para o conhecimento histórico."³⁶ (SEIXAS, 1998, p. 770, tradução da autora).

Apresenta o conceito de Significância como um dos elementos na estrutura da disciplina de História. Afirma que "se nosso interesse no passado está em contextualizar o presente, então a significância dos eventos históricos está fundamentalmente ligada à nossa relação com o presente" (SEIXAS, p. 768,

³⁶ Epistemological beliefs (implicit or explicit) provide the basis for historical knowledge. (SEIXAS, 1998, p. 770, tradução da autora).

tradução da autora)³⁷. Antes de termos consciência e conhecimentos das estruturas da compreensão histórica, temos estímulos que nos levam a pensar sobre o passado e assim, sobre a História.

[...] História é a disciplina através da qual nós organizamos os resíduos (traços e narrativas) do passado de uma forma significativa para nós no presente. Nem simplesmente um “conjunto de fatos”, tampouco uma lista de ficção, História é uma forma de conhecimento enraizado em uma lista de questões-problema...”³⁸. (SEIXAS, 1998, p. 777, tradução da autora).

Peter Seixas (1998) alerta também para o fato de que os jovens são apresentados a questões históricas e aos relatos sobre o passado muito antes das suas primeiras experiências escolares formais, e desenvolvem ideias sobre o passado por meio de suas próprias experiências. Entretanto, a cultura escolar parte do princípio de que os estudantes não têm ideias prévias sobre o passado nem experiências prévias com questões que os auxiliem a definir o significado do passado. A ideia implícita e frequente significa que os estudantes aprendem mais fatos históricos e assim aprendem mais História.

Logo, a educação histórica não pode começar como se os jovens nunca tivessem tido nenhuma ideia anterior do passado, como se não tivessem nenhum pensamento histórico constituído.

Ao encerrar seu texto, Seixas afirma que

[...] Sem relações temporais, não podemos dar sentido às nossas vidas. Ao auferir essas relações, nós atribuímos significado, avaliamos vestígios e narrativas, conceituamos mudança, julgamos progresso e declínio, e empregamos empatia, julgamento moral, e ideias agentes humanos. Estes processos intelectuais são [...], campos minados epistemológicos através dos quais não há um simples caminho trilhado³⁹. (SEIXAS, 1998, p.778 – tradução da autora).

³⁷ If our interest in the past is to contextualize the present, then the *significance* of historical events [...] is ultimately tied to their relationship to the present. (SEIXAS, p. 768, tradução da autora)

³⁸ “History is the discipline through which we organize the residua (traces and accounts) of the past into a forma meaningful to us in the present. Neither simply a ‘mass of facts’, nor a set of fictions, history is a form of knowledge rooted in a set of problematic issues... (SEIXAS, 1998, p. 777 tradução da autora)

³⁹ Without temporal bearings, we cannot make sense of our lives. In gaining these bearings, we assign significance, assess traces and accounts, conceptualize change, judge progress and decline, and employ empathy, moral judgment, and ideas of human agency. These intellectual processes are [...] epistemological minefields through which there is no one simple, well-beaten path. (SEIXAS, 1998, p.778 – tradução da autora).

No texto “*Schweigen! Die Kinder!* or, Does Postmodern History Have a Place in te Schools?”, Seixas (2000) busca discutir como os professores enfrentam a tarefa de ensinar História. Segundo o autor existem três maneiras de lidar com interpretações conflitantes sobre o passado e que refletem três orientações fundamentalmente diferenciadas para a didática e epistemologia da História.

A primeira orientação apresentada pelo autor foi chamada de ‘reforço da memória coletiva’ e consiste em simplesmente ensinar a melhor versão da História. Sobre essa orientação afirma que é necessário a invocação da melhor versão da História para mobilizar qualquer finalidade social ou nacional. Discute o problema que essa concepção traz para o ensino de História pois é controvertida a aceitação de qual História “correta” deve ser ensinada. Depois se entendida assim a História se torna utilitarista e dogmática. Se existe uma melhor versão a ser ensinada, não há a necessidade de investigação, de debate e os alunos devem somente aceitar a História como um conhecimento já encerrado e apresentado como finalizado, sem discussões.

Na segunda orientação, os estudantes são apresentados a duas versões sobre o mesmo fato e aprendem os critérios da disciplina para decidir o que torna a História válida.

E na terceira orientação chamada de abordagem pós-moderna reflete a incerteza sobre a noção de uma História melhor e os alunos tem a tarefa de compreender como os grupos diferentes organizam o passado histórico e como suas estratégias retóricas e narrativas servem aos propósitos do presente. Aponta que

[...] Narrativas históricas são organizadas como narrativas, com começo, meio e fim, com um significado expresso através da linguagem que está de acordo com suas próprias regras. O passado, por outro lado, não é organizado totalmente; não tem começo, meio ou fim (exceto o escolhido pelo historiador), nem tem significado (exceto o imposto pelo historiador) e existe além das regras linguísticas⁴⁰. (SEIXAS, 2000, p. 27).

E afirma que os jovens são expostos a ideias sobre o passado no cinema, na televisão, e através de uma multiplicidade fontes extracurriculares além das que lhes são apresentadas na escola pelos professores e pelos livros didáticos. No

⁴⁰ Historical accounts are organized as narratives, with a beginning, middle, and end, with a meaning expressed through language that conforms to its own rules. The past, on the other hand, is not organized at all; it has no beginning, middle, or end (except as chosen by the historian), nor does it have meaning (except as imposed by the historian) and it exists beyond linguistic rules. (SEIXAS, 2000, p. 27 – tradução da autora).

ambiente escolar tanto os professores quanto os livros didáticos apresentam uma visão do passado e são “as escolas, mais que qualquer outra instituição, estão em posição de reforçar ou de neutralizar sistematicamente essas noções sobre a natureza do conhecimento histórico” (SEIXAS, 2000, p. 31 – tradução da autora)⁴¹.

As narrativas escolares são apresentadas aos alunos sempre com a presença de noções implícitas de progresso ou declínio. Ele levanta a questão de que a História não seja somente o ensino do progresso histórico ou declínio e questionar as narrativas históricas, na forma delas encontrar um propósito de grupos do passado e do presente. Uma questão a ser analisada futuras pesquisas diz respeito a se essas noções de progresso ou declínio são apresentadas nos livros de História do Ensino Médio.

Barton e Levstik no estudo “*Explicações da significância histórica em alunos do Ensino Básico*” afirmam que

[...] As ideias de significância histórica são construções culturais transmitidas aos membros da sociedade de diversas maneiras [...] A educação escolar é um importante fórum para essa transmissão. [...] As escolas não são a única fonte de informações históricas das crianças: os familiares, os media, os locais históricos e museus todos eles apresentam versões do passado tanto às crianças quanto aos adultos. [...] Devido à disparidade potencial entre as versões da História que eles vão encontrar na escola e na sociedade em geral, os estudantes podem se debater com a necessidade de conciliar relatos variados sobre o passado. (BARTON; LEVSTIK, 2001, p. 208).

Barton e Levstik no trabalho intitulado “*‘It wasn’t a good part of history’: National identity and students’ explanations of historical significance*” (BARTON, LEVSTIK, 1998), buscaram entender como quarenta e oito alunos do estado norteamericano do Kentucky construíam a história “oficial” dos EUA e como essa construção era influenciada pelos líderes famosos. O trabalho de pesquisa teve início com os alunos tendo acesso a vinte imagens legendadas de fatos e personagens consideradas representativas dos últimos 500 anos da História dos EUA, e seguindo a metodologia utilizada anteriormente por Seixas os alunos tiveram que escolher oito como mais significativas, organizá-las cronologicamente e justificar as suas escolhas. Na análise das respostas os autores verificaram que muitos alunos escolheram as origens dos Estados Unidos e por consequência o

⁴¹ ‘... schools, more than any other institution, are in a position either to reinforce or to counteract systematically their notions about the nature of historical knowledge’ (SEIXAS, 2000, p. 31 – tradução da autora).

desenvolvimento político do país e quando explicaram a significância dos fatos revelaram acreditar que a história do seu país seguia o caminho da correção das injustiças como o racismo e o sexismo e também os alunos perceberam a importância positiva dada a tecnologia. Os autores afirmam que

[...] Conceitos sobre de significância Histórica são construções culturais transmitidas aos membros de uma sociedade de variadas de formas [...] A escolaridade é um importante lugar para essa transmissão [...] as escolas não são as únicas fontes de informações históricas as crianças: membros da família, os meios de comunicação, locais históricos e museus, todos apresentam versões do passado, tanto para crianças quanto para adultos⁴². (BARTON; LEVSTIK, 1998, p 479, tradução da autora.).

Lis Cercadillo (2000) em sua tese intitulada “*Significance in History: students ideas in England and Spain*” desenvolve pesquisas com 144 alunos de ambos os sexos, da Inglaterra e Espanha. A análise das respostas auxiliou-a a criar um modelo de progressão da compreensão do conceito de significância histórica em cinco níveis: nível um, correspondente a nenhuma significância, em que as explicações são feitas em termos do cotidiano, a significância é fixa e ligada ao acontecimento em si; nível dois – significância fixa, sem contextualização, o acontecimento é importante por ele mesmo; nível três – significância fixa, com atribuições causais ou contemporâneas e causais associadas, é atribuída a importância das consequências do acontecimento; nível quatro – significância contextual fixa, mas com graduações dentro da significância causal e contemporânea e, nível cinco – significância contextual e variável, em que a importância do acontecimento é relativizada em função da perspectiva do passado/presente quando o sujeito considera os diferentes tipos de significância e os diversos graus de importância em função do contexto pelo qual o fato está sendo analisado.

As conclusões desse estudo mostram a importância de investigar a significância histórica primeiro, por causa da motivação e segundo, para entender como os alunos raciocinam e propiciar contribuição à compreensão do conhecimento histórico.

⁴² Ideas of historical significance are cultural constructs transmitted to members of a society in a variety of ways [...] Schooling is one important forum for this transmission [...] schools are not the only sources of children’s historical information: family members, the media, historic sites, and museums all present versions of the past both to children and to adults (BARTON; LEVSTIK, 1998, p. 479, tradução da autora).

Segundo S. G. Grant (2001, p. 65-108), as pesquisas no campo dos *Social Studies* nos Estados Unidos podem ser divididas em dois campos, o primeiro relacionado ao que as crianças sabem e como elas aprendem. Essas pesquisas tendem a enfatizar como as crianças dão sentido a História, como leem textos, de onde vem suas ideias sobre História e a natureza do conhecimento histórico. E o segundo campo busca entender o conhecimento do professor e suas práticas em sala de aula, as diferentes aproximações pedagógicas, as relações entre questões do conhecimento de professores e suas representações instrucionais, o uso de pedagogias alternativas, o uso de livros didáticos, influências na satisfação de professores e decisões instrucionais e como professores dão sentido às mudanças na política educacional.

A pesquisa desenvolvida por Grant adotou um instrumento de coleta de dados parecido ao aplicado nesta pesquisa, entrevistas semiestruturadas com um tempo médio de 15 a 30 minutos. A análise dos dados coletados por Grant seguiu o modelo interpretativo dentro da pesquisa qualitativa.

Esta postura destaca a importância do contexto e dos múltiplos caminhos individuais na construção do significado. Todos os dados da pesquisa de Grant foram analisados utilizando um constante método comparativo. Essa opção metodológica presume que a coleta dos dados e sua análise são “recursivas”, uma informando a outra através do andamento da pesquisa. (GRANT, 2001, p. 65). Ele afirma que pesquisas como a de Seixas (1994) e de Barton e Levstik (1998) mostram variadas questões para pensar questões de significância dos fatos passados.

Keith Barton no texto intitulado “‘Best not to forget them’: Positionality and students’ ideas about historical significance in Northern Ireland” afirma que

[...] Concepções de significância estão no centro de toda a História e Educação Histórica - e pesquisas sobre o desenvolvimento de ideias de estudantes sobre este tema poderão esclarecer suas estruturas gerais para a compreensão histórica⁴³. (BARTON, 2005, p. 9, tradução da autora).

Os sujeitos desse estudo foram quarenta alunos de vinte escolas da Irlanda do Norte, católicos e protestantes e que trabalharam em grupos do mesmo sexo. A

⁴³ [...] conceptions of significance are at the heart of all history – and history education – and research on the development of students’ ideas about this topic may provide insight into their overall framework for historical understanding. (BARTON, 2005, p. 9, tradução da autora).

metodologia foi a mesma utilizada anteriormente (vinte e seis imagens apresentadas para a escolha de dez e após explicar as razões da escolha). As respostas dos alunos irlandeses foram comparadas com respostas de alunos norteamericanos apresentadas em estudos anteriores de Barton (1998, 2001).

Os resultados mostram similaridades com as categorias desenvolvidas nos trabalhos de SEIXAS (1994, 1997, 1998). Os alunos irlandeses apresentaram quatro razões principais para explicar porque um fato é historicamente significativo.

A primeira razão para os alunos irlandeses escolherem um fato estava relacionada ao número de mortes causado ou as perdas e o sofrimento, pois o fato escolhido deveria ficar na memória ou pelas perdas causadas ou pelo sacrifício de vidas. Os alunos norteamericanos quando escolhiam guerras, justificavam pela ajuda dada a outros povos ou pelas lições que retiravam disso. Os fatos devem ser recordados porque trouxeram progresso ao país, permitindo superar sofrimentos e injustiças. Esse é o mesmo argumento utilizado por Seixas (1994, 1997, 1998) fatos que afetaram um grande número de pessoas por um longo período de tempo.

A segunda razão dada pelos alunos irlandeses aponta como significativamente importante um fato com consequências na política contemporânea de seu país ou nos conflitos e disputas entre católicos e protestantes. Para os alunos norteamericanos os fatos são importantes porque trouxeram benefícios políticos, sociais e tecnológicos importantes. Isso vai ao encontro da categorização de Seixas, onde se estabelece relação com outros fenômenos históricos e com o presente, com as próprias vidas dos alunos.

Uma terceira razão foi utilizada pelos alunos irlandeses para atribuírem significância aos fatos foi dada pela importância para a criação e para as características da demografia e da política da Irlanda do Norte, no caso dos alunos europeus. Os alunos consideraram importante, tanto católicos quanto protestantes, a imagem da Batalha de Boyne⁴⁴, mas as justificativas para a escolha dessa imagem como significante foram diferentes. No caso dos norteamericanos os fatos são considerados significantes devido ao seu papel no povoamento do norte da América e na criação da estrutura política do país. Pode-se afirmar também que as explicações relativas ao passado para os professores são influenciadas por sua

⁴⁴ Batalha ocorrida na Irlanda em 1690.

formação, vida acadêmica, experiências diferenciadas e isso produz diferentes explicações sobre o passado e sua importância.

A quarta razão para os alunos atribuírem significância aos fatos é a questão de direitos e igualdade, e a injustiça que os acontecimentos representam. Os alunos norte-americanos compreendem a significância histórica dos fatos em função do progresso tecnológico e social que causaram no estilo de vida do presente devido à expansão de direitos e oportunidades proporcionadas, os alunos da Irlanda do Norte raramente fazem isso. Como a Irlanda do Norte é uma região de conflitos em que a cooperação entre as comunidades católicas e protestantes é rara, os alunos demonstram uma visão mais pessimista do futuro da sociedade à qual pertencem e participam.

Ao discutir nas conclusões desse estudo sobre o conceito de significância histórica afirma que

[...] Estes critérios não são parte da substância do passado, eles são construções sociais que se desenvolvem mais tarde. Pessoas e eventos são importantes não em si mesmos, mas por causa de um consenso social determinado. [...] Mas os critérios de significância não só são construções sociais, eles são politicamente contestados, e eles não derivam apenas do consenso dos estudiosos históricos, mas de forças dentro da sociedade em geral⁴⁵. (BARTON, 2005, p. 10-11, tradução da autora).

Neste texto faz algumas asserções relacionadas ao papel do professor quanto ao desenvolvimento do conceito de significância histórica pelos alunos. Apesar de não ser o foco principal no seu estudo, auxiliou a pensar o papel do professor para a aprendizagem histórica, apontando questões relacionadas a esta pesquisa. Barton afirma que

[...] Toda pesquisa histórica, e toda a educação histórica, depende de uma concepção de significado [...] nenhum professor poderia cobrir tudo o que aconteceu no passado [...] Qualquer abordagem do passado envolve escolhas [...] Todo mundo reconhece que algumas coisas mais importantes que outras, e outros ainda completamente esquecíveis "⁴⁶. (BARTON, 2005, p. 10, tradução da autora).

⁴⁵ these criteria are not part of the substance of the past; they are social constructs that develop later. People and events are important not in and of themselves, but because a social consensus has developed that they were. [...] But criteria of significance not only are social constructs; they are politically contested ones, and they derive not just from the consensus of historical scholars but from forces within the wider society. (BARTON, 2005, p. 10-11, tradução da autora).

⁴⁶ All historical research, and all history education, depends on some conception of significance [...] no teacher could cover everything that happened in the past [...] Any approach to the past involves

Sendo assim para a aprendizagem histórica ser significativa e desenvolver o sentido de importância, Barton faz a seguinte proposição

[...] Os educadores precisam expandir as ideias dos alunos sobre significância, então eles podem observar as várias maneiras que os eventos (ou de pessoas, ou tendências) possam ser considerados importantes - incluindo que ideias sobre significância variam ao longo do tempo, lugar, e narrativa. Quando um tópico não se relaciona com as ideias prévias dos alunos, os educadores precisam ajudá-los a entender quais os critérios de importância foram aplicadas a ele - porque o evento é considerado importante o suficiente para se incluído no currículo⁴⁷. (BARTON, 2005, p. 35-36, tradução da autora).

Já no estudo publicado em 2000, intitulado *“Articulating the Silences, Teachers’ and Adolescents’ Conceptions of Historical Significance”* Linda Levstik descreve um trabalho realizado com quarenta e oito alunos americanos do 5º ao 8º nível de escolaridade, com vinte professores e com vinte futuros professores.

Os professores e futuros professores foram confrontados com vinte e cinco imagens, das quais vinte haviam sido apresentadas aos alunos. Eles responderam a um formulário contendo sete questões sobre o porquê da escolha ou não de imagens, se existiam algum fato da História dos EUA que não estivesse nas imagens e que deveria ser incluído. Foram questionadas também as possíveis escolhas efetuadas pelos alunos na mesma tarefa, se os estudantes escolheriam imagens diferentes e os motivos da escolha por parte dos alunos. As duas últimas perguntas são bastante específicas sobre o que foi mais e menos importante em sua aprendizagem no período da universidade e o que haviam aprendido fora da escola e que eles consideravam importante para seu trabalho como professores.

As respostas desse estudo mostram uma grande aproximação entre as respostas dos alunos e dos professores relacionadas ao que ambos consideravam como significativo e importante para o conhecimento relacionado ao passado. A autora conclui que os professores e futuros professores raramente davam enfoque a História Vernacular, enfatizando a História oficial e utilizavam a primeira pessoa do

choices [...] Everyone recognizes that some things are worth attention to other less so, and still others completely forgettable (BARTON, 2005, p. 10, tradução da autora)

⁴⁷ Educators need to expand students’ ideas about significance, so they can see the multiple ways in which events (or people, or trends) might be considered important – including how ideas about significance vary across time, place, and account. When a topic does not relate to students’ prior ideas that is, educators need to help them understand which criteria of significance have been applied to it – who the event is considered important enough to include in the curriculum. (BARTON, 2005, p. 35-36).

plural, nós ao se referirem aos fatos significativos relacionados a História dos Estados Unidos

Mesmo com a constatação da pesquisa de Wineburg (2000) que o passado pode ser aprendido em diferentes espaços, Barton e McCully no estudo intitulado *“Learning History and Inheriting the Past: interaction of school and community perspectives in Northern Ireland”* demonstram na conclusão de sua pesquisa que 34% dos alunos deste estudo responderam que “a História escolar tem o papel de auxiliá-los aprender sobre o passado”⁴⁸ (BARTON, McCULLY, 2005, p. 46, tradução da autora).

No texto *“History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing Priorities”* Barton desenvolve o argumento de que o currículo é uma escolha política ao apresentar o conteúdo curricular de escolas dos Estados Unidos e da Irlanda do norte. Nos Estados Unidos da América,

[...] o foco do currículo é praticamente a mesmo - a origem e desenvolvimento do seu país (ou partes dele, como seu estado) [...] Já aprender História na Irlanda do Norte, significa aprender sobre as conexões e relações entre vários padrões de sociedades, em vez de um lista de eventos organizados cronologicamente e de identificar suas relações”⁴⁹. (BARTON, 2001, p. 49, tradução da autora).

Barton afirma que os estudiosos sobre o ensino de História no Reino Unido, tanto professores quanto historiadores têm considerado as narrativas históricas como pobres e sem sentido. Isso vai ao encontro do que afirma Husbands (1996, p. 46) que as narrativas escolares são uma forma “não acadêmica e não confiável de análise que envolve muita didatização e pouca participação do aluno”⁵⁰ (HUSBANDS, 1996, p. 46, tradução da autora). Barton termina o seu texto afirmando que o “ensino de História - na escola ou fora dela - serve a uma variedade de fins sociais, e estes diferem de uma sociedade para outra”⁵¹. (BARTON, 2001, p. 54, tradução da autora). Os estudos deste autor podem ser importantes para as

⁴⁸ “the role of school history in helping them learn about the past” (BARTON, McCULLY, 2005, p. 46, tradução da autora).

⁴⁹ the focus of the curriculum remains much the same – the origin and development of their country (or portions, of it, such as their state) [...] Learning history in Northern Ireland, then, means learning about the connections and relationships among various societal patterns, rather than how to order a series of chronological events and identify their causal relationship (BARTON, 2001, p. 49, tradução da autora).

⁵⁰ ‘an unacademic, slightly, immature and unreliable mode of analysis’ involving too much didacticism and too little student involvement (Husbands, 1996, 46, tradução da autora).

⁵¹ History education – in school or out – serves a variety of social purposes, and theses differ from one society to another (BARTON, 2001, p. 54, tradução da autora).

investigações relacionadas a identidade dos professores pelo caráter antropológico de sua abordagem das narrativas.

Os estudos de Barton (2011) que apresentam resultados relacionados com as identidades desenvolvidas junto a sujeitos de diferentes contexto vem ao encontro do que afirma Martuccelli (2007) sobre as características da chamada identidade na modernidade. A questão da identidade que o sujeito desenvolve no contexto social é uma noção relativa e está condicionada a fatores como história pessoal e tradições sociais e culturais. Mas a questão da identidade não pode se resumir a uma relação de classe, a uma comunidade, ou a questões de gênero ou de raça. A identidade é o que garante segundo o sentimento de pertencimento social e o que assegura a manutenção da continuidade apesar de suas mudanças (MARTUCCELLI 2007).

Assim pode se pensar que os professores que participam desta pesquisa constroem essa relação de pertencimento social juntos às escolas em que trabalham. A identidade nunca é dada a priori Ela é construída como o resultado de uma mediação ativa entre diferentes registros. O professor Keith C. Barton afirma que “penso que a História é um *recurso* para o desenvolvimento da identidade. Estudantes (e professores) não *têm* identidades; eles *desenvolvem* identidades. Eles *utilizam* História para desenvolver suas identidades”⁵² (BARTON, 2011, tradução da autora).

Dessa maneira podemos entender a questão da identidade do professor de História dentro desse contexto de embates para que as definições pessoais e sociais ajudem a construir o indivíduo específico que trabalha em uma realidade também específica na cidade de Curitiba.

Já Ronald Evans no estudo “*Educational Ideologies and the Teaching of History*” (EVANS, 1994) explorou quais são as concepções que professores de História dos EUA possuem sobre a História e o ensino da mesma. A análise de dados recolhidos neste estudo permitiu ao autor perceber que o ensino da História é influenciado pelas ideais que os professores de História possuem e que essas concepções da História e do ensino derivam em grande parte da sua formação acadêmica, da sua família, livros, filiação política e religiosa e experiência de vida.

⁵² “I think history is a RESOURCE for developing identity. Students (and teachers) don't HAVE identities; they DEVELOP identities. They USE history as they develop their identity. (BARTON, 2011, tradução da autora).

Barton e Levstik no texto “*Why don’t more History teachers engage students in interpretation?*” afirmam que

[...] Numerosos estudos mostram que, mesmo quando os professores compreendem o processo de construção do conhecimento histórico e, mesmo quando eles estão familiarizados com métodos de ensino relevantes, não necessariamente os incorporam no ensino⁵³. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

Os autores citam pesquisas realizadas nos Estados Unidos⁵⁴ que mostram que em vários estudos “o que professores sabem tem pequeno impacto no que eles fazem”⁵⁵. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

Os professores citados pelos professores Barton e Levstik afirmam que apesar de saber que o conhecimento Histórico apresenta aspectos interpretativos e multiperspectivados, eles não os trabalham em suas aulas de História por duas razões: para controlar o comportamento dos estudantes e cumprir o conteúdo programático (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359).

[...] Os professores, muitas vezes “exigem que os alunos leiam capítulos de livros, ouçam palestras (às quais, muitas vezes eles se referem como “discussão”), localizem respostas às perguntas no final de capítulos, e em seguida, repitam a informação em testes ou em ensaios”⁵⁶. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358, tradução da autora).

E mesmo quando os professores procuram inovar e modificar sua prática pedagógica trazendo para suas aulas metodologias diferenciadas para engajar os alunos nas atividades em História,

⁵³ Numerous studies show that even when teachers understand the process of constructing historical knowledge, and even when they are familiar with relevant teaching methods, they do not necessarily incorporate these into instruction. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

⁵⁴ HOVER, Stephanie D. van.; YEAGER, Elizabeth A. ‘Making Students Better People?’ A Case Study of a Beginning History Teacher. **International Social Studies Forum**, Charlotte, v. 3, n. 1, p. 219, 2003 e FEHN, Bruce.; KOEPPEN, Kim E. Intensive Document-Based Instruction in a Social Studies Methods Course, **Theory and Research in Social Education**, Washington, v. 4, p. 461-484, 1998.

⁵⁵ “what teachers know has little impact on what they do” (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

⁵⁶ Teachers, require students to read textbook chapters, listen to lectures (which they often refer to as ‘discussion’), locate answers to questions at the end of chapters, and then repeat the information on tests or in essays (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358, tradução da autora)

[...] esses professores podem introduzir atividades mais envolventes ou práticas (vídeos, passeios, jogos), mas elas ainda não incidirão sobre as características-chave da história como [...] investigação, interpretação e perspectiva⁵⁷. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358, tradução da autora).

Ainda afirmam que

[...] Estudos de caso comparativos mostram que os professores com níveis comparáveis de conhecimento podem ensinar de uma formas muito diferentes umas das outras, e essas diferenças são consistentes com as suas ideias sobre os objetivos finais do ensino⁵⁸. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

Dessa forma a pesquisa sobre as ideias e concepções dos professores pode auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem histórica em um cariz mais significativo pois, “faz sentido pensar que, se os professores sabem o que a história é e podem compartilhar isso com os alunos, para que eles vão fazer isso”⁵⁹ (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

O primeiro trabalho acadêmico defendido que esta autora encontrou apresentando como sujeito professores e as ideias de significância histórica foi a dissertação de Mimi Coughlin (2002) intitulada “*What Counts and Why? Exploring Historical Significance as Constructed by High School United States History Teachers*”. Na introdução dessa obra afirma que a História escolar nos Estados Unidos da América merece a fama de ser chata e aborrecida, sendo caracterizada pelo uso do livro didático que é chato, nacionalista, reducionista e que ignora as paixões, dramas, injustiças e Significância da História norteamericana.

A autora faz referência a obra de Paxton⁶⁰ ao afirmar que

⁵⁷ ...these teachers may introduce more engaging or hands-on activities (videos, field trips, games), but they still do not focus on the key characteristics of history [...] investigation, interpretation, and perspective. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358, tradução da autora)

⁵⁸ Comparative case studies show that teachers with comparable levels of knowledge may teach in ways that are very different from each other, and these differences are consistent with their ideas about the ultimate goals of the subject. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

⁵⁹ It makes sense to think that if teachers know what history is about, and can share that with students, that they will do so. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359)

⁶⁰ Paxton, R. (1999). A deafening silence: history textbooks and the students who read them. *Review of Educational Research*, 69, (3) 315-339.

[...] O tom impessoal, oficial de livros didáticos dominante nos currículos de História desencoraja muito o leitor a se envolver em qualquer tipo de diálogo intelectual dos EUA com as ideias, eventos e lugares do passado⁶¹. (COUGHLIN, 2002, p. 3, tradução da autora).

Na apresentação de seu trabalho faz asserções relacionadas ao ensino de História e as ideias que os professores possuem e que influenciam sua prática de sala de aula

[...] Há pouco na literatura de pesquisa em ensino de história que ilumina as convicções ideológicas que os professores trazem para as decisões que tomam sobre quais aspectos da história recebem atenção em suas salas de aula⁶². (COUGHLIN, 2002, p. 5-6, tradução da autora).

Essa pesquisa teve um cunho qualitativo e procurou saber

[...] Quem são os professores, o que eles conhecem, como eles conhecem, e porque eles valorizam o conhecimento particular, são fenômenos relacionados em sala de aula de História. [...] Embora esteja claro que o conhecimento de professores de História, experiências e crenças influenciam suas decisões curriculares e instrucionais [...] estudos são necessários para entender melhor como os professores constroem noções de significância histórica em suas salas de aula história dos Estados Unidos⁶³. (COUGHLIN, 2002, p. 6).

Esse foi um estudo de cunho qualitativo que teve como objetivo compreender como as posições e as crenças sobre política, economia e sociedade deram forma ao trabalho dos professores de História dos Estados Unidos. A metodologia utilizada foi distribuição de trezentos questionários para professores do Ensino Médio em Rhode Island. A pesquisadora teve um retorno de sessenta e dois e entrevistou dez professores. A seleção dos professores para a entrevista levou em conta dados demográficos e descrição dos estudantes nas salas de aulas.

A autora verificou que a maioria dos professores considera que o objetivo principal do ensino da História dos EUA é a preparação para a cidadania, seguida da

⁶¹ The impersonal, authoritative tone of textbook that dominant much history curricula discourages the reader from engaging in any sort of intellectual U.S. dialogue with the ideas, events, and places of the past. (COUGHLIN, 2002, p. 3, tradução da autora).

⁶² There is little in the research literature on history education that illuminates the ideological convictions that teachers bring to the decisions they make about which aspects of history receive attention in their classrooms. (COUGHLIN, 2002, p. 5-6, tradução da autora)

⁶³ Who teachers are, what they know, how they know it, and why they value that particular knowledge are related phenomena in the history classroom. [...] While it is clear that history teachers' knowledge, experiences, and beliefs influence their curricular and instructional decisions [...] additional research is needed to more fully understand how teachers construct notions of historical significance in their particular United States history classrooms. (COUGHLIN, 2002, p. 6, tradução da autora)

preparação para os estudos pós-secundários e o desenvolvimento do conhecimento geral e do interesse dos alunos.

Nas conclusões do estudo, mostra que o que tem maior significância está relacionado com suas identidades, as suas narrativas revelam noções de progresso, de dever e de meritocracia e consideram o conhecimento histórico que constroem significativa e entendendo que esse conhecimento tem propósitos proveitosos para o conhecimento histórico dos seus alunos.

Ela explica que sua pesquisa foi embasada em “vários estudos que indicam que o conhecimento dos professores de História é um fator importante na forma e qualidade de ensino”⁶⁴ (COUGHLIN, 2002, p. 34, tradução da autora). E enfatiza, ao citar os pesquisadores Cole e Knowles, que é impossível conhecer o ensino sem o professor, a prática sem o praticante e o conhecimento separado do conhecedor (COUGHLIN, 2002, p. 35).

Conclui-se, então, que a significância histórica permeia toda a “interpretação, compreensão, seleção e avaliação das situações” (FRONZA, 2007, p. 106) do passado e se refere às produções subjetivas, sociais, culturais, políticas e historiográficas comunicadas de forma variada aos membros de uma sociedade. Sendo assim “a História é a disciplina por meio da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. (SEIXAS, 1994, p. 104).

Em Portugal o trabalho de Monsanto (2004) e Chaves (2006) discutem a significância histórica e apresentam questões relacionadas a aprendizagem de alunos e levantam algumas questões relacionadas ao entendimento desse conceito por parte dos professores.

Cabe o questionamento de que tanto aos professores como aos manuais não basta apresentarem várias explicações acerca do passado é necessário discutirem e procurarem a melhor e a mais válida, e questionarem os propósitos que as pessoas tiveram no passado e têm no presente (CHAVES p. 33).

Torna-se evidente que existe ainda um caminho a desbravar de forma a investigar o entendimento do conceito de segunda ordem Significância da História. Assim, segundo Chaves

⁶⁴ Several studies indicate that teachers' knowledge of history is a major factor in the manner and quality of instruction. (COUGHLIN, 2002, p. 34, tradução da autora).

[...] torna-se cada vez mais pertinente que os investigadores, com base nos estudos realizados com alunos, pesquisem mais sobre este domínio e ainda, acerca da significância histórica: a) quando os decisores políticos empreendem as reformas educativas; b) quando os autores elaboram os manuais; c) quando os professores seleccionam os conteúdos programáticos. (CHAVES, 2006, p.131).

Nas investigações no âmbito da Educação Histórica o estudo do conceito de significância histórica configura-se importante tanto no que tange a mudanças educativas empreendidas pelos órgãos que decidem sobre leis e regulamentações educacionais, quanto na elaboração dos conteúdos apresentados nos materiais didáticos utilizados pelos estudantes e pela seleção realizada pelos professores dos conteúdos programáticos de suas aulas.

E Monsanto nas considerações finais de seu estudo afirma que

[...] Os professores também devem considerar a significância histórica que eles próprios atribuem ao que ensinam, pois isso também influencia o que transmitem aos alunos e as aprendizagens que lhes facultam. Relembre-se de Evans (1994) cujos resultados da sua investigação demonstram que o ensino da História é influenciado pelas concepções que os professores da disciplina possuem sobre a mesma, que os professores influenciam a compreensão que os alunos fazem da História e a compreensão e conhecimento do passado (MONSANTO, 2004, p. 180).

Dessa maneira, pesquisar as ideias sobre significância histórica do passado se configura um fator que pode ser considerado importante no auxílio dos estudos de cognição histórica situada ou aprendizagem histórica.

Como Alves (2007) já postulou, é importante a compreensão das ideias de professores sobre Significância, pois a existência de estudos ainda é incipiente nos meios acadêmicos. Assim, pesquisar sobre as concepções epistemológicas dos professores de História pode ajudar a entender como ocorre a relação do conhecimento histórico dos professores com a disciplina que eles ministram no Ensino Médio.

2.3 CONCEITOS SOBRE HISTÓRIA E PASSADO

As ideias que serão apresentadas relacionadas ao desenvolvimento do conceito de História e sobre os entendimentos sobre o passado foram embasadas principalmente por Collingwood (1981), Lloyd (1995), Oakeshott (2003) e Lowenthal (1989, 1998).

A História é uma forma particular de pensamento e para Collingwood

[...] a *definição* mais simples sobre história é que ela é uma espécie de investigação ou inquérito e uma ciência, já que descobre coisas [...] e a sua *utilidade ou valor*, [...] é para o autoconhecimento humano. O valor da história está então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é. (COLLINGWOOD, 1981, p. 17).

O conhecimento histórico é uma construção de historiadores (ALVES, 2007) e a História tem um caráter polissêmico, pois pode ser entendida de variadas formas: como algo que aconteceu, como os acontecimentos ou os fatos históricos; como o relato de fatos, narração e, como área de conhecimento entendido como ciência que interpreta os fatos históricos.

Desde o surgimento do entendimento da História enquanto ciência na Grécia antiga, passando pelos romanos que a entendiam enquanto continuidade do passado, das instituições preservadas e do respeito aos ancestrais, pela Idade Média cristã, que a entendia como tendo um caráter teleológico, transitório e universal até o período moderno que compreendeu a História como sinônimo de racionalidade, o passado tem sido pensado e debatido entre filósofos e pensadores.

No século XIX a ciência da História vai ser associada a fatos verificados e escritos, ou na afirmação de Langlois e Seignobos “Porque nada dispensa documentos: sem documentos, sem história”⁶⁵ (HISTOIRE en primaire, tradução da autora). Esta metodologia de análise de dados trouxe como resultado a identificação da História como História política. Esta postura vai influenciar a escrita da ciência histórica durante não somente o século XIX, mas por boa parte do século XX.

No século XX, Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel, fundadores do movimento chamado *Annales*, desenvolvem estudos fazendo uma abordagem estrutural da História, que privilegiava o social em detrimento do individual. Para

⁶⁵ “Car rien ne supplée aux documents: pas de document, pas d’histoire”. (HISTOIRE en primaire, tradução da autora).

Marc Bloch em “Apologia da História” (2001), o objetivo da História era compreender o presente pelo estudo do passado e compreender o passado pela observação do presente.

Na década de 1970, desenvolve-se a discussão sobre a legitimidade da ciência histórica e sobre questões que marcaram a conjuntura da pós-modernidade. A problemática nesse período diz respeito a como a teoria social pensa o sujeito.

Desenrola-se o debate do chamado estruturalismo, com ênfase nos trabalhos de Michel Foucault e Karl Popper, com contribuições epistemológicas, renovações de problemáticas, reflexões em torno do objeto, natureza e método, com o estruturismo metodológico que, segundo Lloyd

[...] tenta articular, os níveis micro e macro da análise social, explicando como aspectos como a intenção, a personalidade e as ações humanas interagem com a estrutura para determinar um ao outro e as transformações sociais ao longo do tempo. (LLOYD, 1995, p. 221).

Enquanto, segundo a concepção estruturalista, o homem responde socialmente a estruturas sociais que lhes são alheias, para o estruturismo é importante considerar as estruturas, mas articuladas com as conjunturas e os indivíduos que nelas atuam. Pode-se entender que o sujeito histórico é condicionado pelas estruturas e instituições em que atua, mas também é agente de mudança social.

O debate estruturalista-estruturista desenvolvido nos meios acadêmicos a partir de 1970 trouxe renovações nos modos de entender e registrar o conhecimento histórico.

As discussões historiográficas do século XX influenciaram as maneiras de se pensar e entender os conteúdos e metodologias do ensino e aprendizagem da História.

Quando pensamos nas questões relacionadas ao ensino de História podemos circunscrever este estudo relacionado à área de Educação Histórica dentro de um movimento denominado Didática da História.

É na Alemanha Ocidental que surgiu o que hoje se convencionou chamar de Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), para responder a uma crise de legitimidade na ciência histórica que dizia respeito a sua constituição e ao papel ocupado pelo ensino de História. Esses questionamentos levaram a uma reflexão mais profunda

por parte de historiadores e filósofos e a uma discussão ampla e profunda, com o intuito de mostrar as relações da história com a vida prática e com a educação, de modo a conferir um papel legitimador para a ciência histórica, sendo o filósofo Jörn Rüsen um dos principais pensadores desse movimento.

É também na década de 1970, que a Didática da História passa a abordar uma temática mais ampla. É nessa época que enquanto disciplina definirá o seus objetos de análise como

[...] todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2006, p. 12).

Os objetivos da Didática da História se desenvolverão a partir da investigação do aprendizado histórico, entendendo-o como uma das dimensões da consciência histórica para pensar historicamente, desenvolvendo a cognição histórica situada.

As ideias do filósofo Jörn Rüsen (2001) sobre a estrutura do conhecimento histórico foram apropriadas pelo historiador inglês Peter Lee que desenvolveu conceitos por ele denominados como de segunda ordem, que já foram explicitados anteriormente.

São conceitos que Rüsen chama de meta-históricos, ou seja, conceitos que podem ser considerados como estruturantes do pensamento histórico e sem os quais não é possível existir entendimento histórico.

Peter Lee foi um dos pioneiros, no final do século XX, ao trazer para o centro do debate educacional inglês a necessidade da utilização da epistemologia da História para a aprendizagem histórica escolar. Assim, a utilização das ideias do filósofo alemão foi apropriada para o ensino de História através da vertente inglesa.

As pesquisas iniciadas a partir dos trabalhos de historiadores ingleses do projeto CHATA⁶⁶ nas décadas de setenta e oitenta, tiveram continuidade nos anos noventa com a colaboração de historiadores norteamericanos e no início do século XXI começaram a se desenvolver na península ibérica e no Brasil.

⁶⁶ CHATA – Concepts of History And Teaching Approaches.

A cognição histórica situada busca desenvolver a aprendizagem a partir da epistemologia da História. Para aprender História e para se alcançar o desenvolvimento do pensamento histórico é necessário que se utilizem os métodos de pesquisa dessa ciência.

O filósofo alemão Jörn Rüsen ao desenvolver seus estudos dá maior abrangência ao conceito de narrativa histórica, pois contar o passado é uma atividade intelectual que o torna presente sob a forma narrativística.

A narrativa sobre o passado, segundo Rüsen (2001), só se transforma em narrativa histórica quando tem subjacente uma interpretação deste passado nela contado. Para ele, a narrativa histórica orienta e dá sentido à vida do sujeito narrador. Nessa mesma obra o autor afirma que o passado só tem significado como orientação na vida prática, pois pressupõe uma terminalidade, já que está em algum lugar no tempo. Desenvolve a ideia de que existem três dimensões da constituição histórica de sentido que podem ser denominadas de “estratégia política”, ou interligação de interpretação de necessidades de orientação do tempo atual, com funções de orientação cultural, “estratégia cognitiva”, que é a produção do saber histórico interligando as perspectivas de interpretação e as regras da pesquisa empírica e “estratégia poética e da retórica”, que é a interligação entre as formas de interpretação e as funções de orientação existencial.

Rüsen (2001, p. 162-163) afirma que “o homem faz um determinado uso da História, toma decisões que têm subjacente uma interpretação do passado histórico a que atribui um determinado sentido e que orientam a sua ação”. Ele classifica quatro tipos de orientação para a ação: a “consciência tradicional”, que se orienta pelo ‘passado dourado’; a “consciência exemplar”, pela qual o passado é fornecedor de lições e exemplos; a “consciência crítica”, que nega as orientações do passado, desconstruindo a História e a “consciência genética”, pela qual a compreensão do passado serve para problematizar o presente e o futuro.

Pode-se pontuar que hoje a Didática da História busca a compreensão de como se dá o conhecimento histórico e o desenvolvimento da consciência histórica. Os estudos se concentram atualmente em entender como o conhecimento histórico se realiza junto a sujeitos em processos de escolarização: os alunos e professores. Para esse estudo serão considerados especialmente os sujeitos professores.

Medeiros (2005, p. 35), ao analisar o pensamento do filósofo alemão Jörn Rüsen, afirma que saber o modo como uma pessoa pensa a História, quais são as

origens da história da natureza humana e quais os seus usos para a vida, são perguntas básicas que uma Didática da História válida deveria considerar, a qual, quando terminada, comporia uma parte integrante e importante dos estudos históricos relacionados à Didática da História.

Nesse sentido, o ensino de História tem um papel a desempenhar para a educação social e cívica (RÜSEN, 2003), mas só poderá se estruturar de forma mais elaborada se partir das competências cognitivo-intelectuais desenvolvidas. No mundo atual globalizado e informatizado, a importância do ensino de História é ampliada, pois ela é imprescindível para responder as carências de orientação dos sujeitos.

Sendo assim o estudo das ideias que professores possuem sobre o passado, conceito fundamental na epistemologia da História se afigura como importante para responder as necessidades de desenvolvimento da cognição Histórica situada. Nas conclusões do livro “A Idéia de História”, Collingwood afirma que

[...] o passado nunca é um dado facto, que pode ser apreendido empiricamente, pela percepção [...] o historiador [...] sabe muito bem que o seu único conhecimento possível acerca do passado é mediato, inferencial ou indirecto, nunca empírico. (COLLINWOOD, 1981, p. 343).

Para o historiador inglês Michael Oakeshott (2003), o passado histórico é o mundo das ideias que a evidência cria no presente. A história é a experiência como um todo, sendo concebida como um sistema de eventos passados, um mundo onde suas partes se relacionam, criticam-se umas às outras, tornam-se mutuamente inteligíveis. Ele afirma que, na inferência histórica, não nos deslocamos do nosso mundo presente para um mundo passado. O movimento é sempre um movimento no interior de um mundo de ideias presentes.

Na medida em que a experiência histórica é pensamento, o que experimenta ou pensa como passado é realmente passado. O fato de ser também presente não a impede de ser passado, do mesmo modo que o fato de eu o perceber aqui não o impede de estar além. O passado se encontra no presente na forma de passado prático e passado histórico.

Michael Oakeshott (2003) entende o passado de duas formas: o chamado passado prático, que ele subdivide em passado encapsulado, passado lembrado e

passado consultado e o passado histórico, do qual faz parte também o passado registrado.

O passado que ele denomina de prático pode ser manipulado pela ação humana com vistas à realização de objetivos vitais. É composto de objetos que são estimados em termos de fins práticos, ocupando uma existência concreta na vida cotidiana e para Oakeshott é indispensável para uma vida civilizada articulada (2003, p. 16).

O passado prático pode ser entendido como passado encapsulado que é “o somatório de experiência e que mantém com ele uma relação que independe da rememoração, como na herança genética” (OAKESHOTT, 2003, p. 13). São memórias que são resgatadas inconscientemente, como um perfume, um cheiro, um sabor. O passado lembrado é considerado como memória involuntária e o passado consultado pode ser trazido à tona mediante um esforço deliberado como na psicanálise. Esse autor também afirma que nessa classificação de passado prático estão incluídos também os vestígios materiais do passado que servem para contemplação artística, para fins práticos da vida cotidiana ou para o conhecimento humano.

Já o passado histórico é o que permite o surgimento do ofício do historiador e a autonomia e especificidade da ciência histórica. O passado registrado é o que propicia toda investigação histórica, pois permite o acesso ao passado. Oakeshott (2003, p. 15) classifica o passado registrado como “o conjunto [de] objetos, que corresponderam no seu tempo a realizações humanas, e que, como tais, foram manifestações performativas de um presente-futuro passado de compromisso prático”.

Mas o passado registrado não é sinônimo imediato de passado histórico. Este passado deve ser inferido para se constituir enquanto ciência e nesse sentido os registros do passado são importantes para a construção da História.

O passado histórico exige um compromisso, um engajamento para seu entendimento. A relação com este passado pressupõe dois pontos iniciais: primeiro a transformação do passado que está no presente em evidência e segundo a diferenciação entre História e memória. A História tem um jeito próprio de produzir conhecimento tendo caráter coletivo e sendo produzida e compartilhada coletivamente. Ela é uma premissa, não existe um método para a lembrança, que é

construída pela subjetividade individual. Existe a necessidade de transformar o passado registrado, como entendido por Oakeshott (2003), em evidência.

David Lowenthal (1989) afirma a intencionalidade da consciência no trabalho de conhecer o passado, que deve ser visto como passado no presente, ou parte do presente, embora não seja igual a ele. O historiador, desta maneira, deve ir ao passado para fazê-lo existir enquanto História. Para esse autor o resgate do passado deve ser efetivado a partir de um esforço consciente.

Para este autor, a ciência histórica pode ser considerada mais que o passado porque é a interpretação do mesmo. A História não pode existir sem a compreensão deste conceito, que influencia tanto os conceitos de professores quanto os materiais culturais relacionados à cultura escolar, como os livros didáticos. (SCHMIDT, 2010b).

Podemos ir ao passado, para Lowenthal (1989) a partir da memória, das relíquias e da História, mas o passado deve ser tratado como um lugar estranho, onde se realizavam coisas de modo diferente porque o que conhecemos como passado foi um presente em algum outro momento. “El pasado en si mismo se ha ido; todo lo que sobrevive son sus residuos materiales y los relatos de aquéllos que lo experimentaron” (LOWENTHAL, 1998, p. 15). Koselleck (2006, p. 13) afirma que “as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre fatos e ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si”.

Se os historiadores trabalham com restos, ruínas, fragmentos do passado, é parte do processo da aprendizagem histórica identificar, lidar e restaurar o passado neles presente. A ida ao passado pode ser considerada a partir da perspectiva apresentada por Rüsen (2001) de que o importante não é aprender somente o conteúdo da História, mas saber como ocorre o processo de sua construção.

Tradicionalmente o ensino de História se apoia na ideia da importância de aprender o conteúdo da História e o professor considerado “competente” é aquele que identifica os acontecimentos no passado, muitas vezes somente por meio do livro didático, organiza seu discurso partindo dessa identificação e depois os apresenta para os alunos de maneira tradicional, crítica ou exemplar, de acordo com a terminologia utilizada por Jörn Rüsen (2001).

Essa didatização do passado através da apresentação de conteúdos histórico através de “explicações, comparações, interpretações” (SCHMIDT, 2010b) convencionou-se chamar saber escolar.

[...] Nesse particular, o passado pode ser identificado como o conteúdo a ser estudado em História e sua legitimidade é balizada pelo argumento da autoridade da cultura escolar hegemônica em determinada sociedade. [...] Podemos concluir que há várias maneiras pela qual nós nos relacionamos com o passado, entre as quais inclui-se a apropriação propriamente histórica. (SCHMIDT, 2010b).

As maneiras que os professores compreendem o conceito de passado demonstram as variadas formas que esse passado pode ser apresentado para os alunos e auxiliar a desenvolver a consciência Histórica.

O filósofo Hayden White na obra “Trópico do Discurso” (2001) afirma que o passado pré existe e só é possível alcançá-lo a partir dos fragmentos, restos e ruínas que ele deixou, é uma construção elaborada pelo historiador. Ir ao passado é construir pontes entre presente e passado. Ele faz uma analogia entre as pesquisas que buscam o entendimento do passado com o costume dos antigos romanos de realizarem diversas oferendas aos deuses na ocasião da inauguração de pontes, porque para eles, os homens estavam unindo o que os deuses tinham deixado separado, daí a necessidade das cerimônias e oferendas.

Entendendo o caráter de seleção que damos ao estudo dos fatos que aconteceram em outros tempos, pode-se afirmar que não estudamos o “passado”, mas sim um passado determinado historicamente e o significado que damos a ele deve partir das questões sobre as motivações que levam o historiador a selecionar o que buscará nele, ou seguindo a analogia de White (2001), a escolher determinada curva do rio para construir a ponte. (SCHMIDT, 2010b).

E essa escolha ajuda a definir que passado será conhecido, sempre num caráter relacional. A partir dessas ideias pode-se postular que o estudo do passado tem uma intencionalidade, tanto relativa aos objetos quanto às formas e entendimento da pesquisa sobre ele.

Não se pode esquecer a importância da memória para o estudo do passado e da História. Collingwood afirma que existe uma diferença fundamental entre memória e história. Ele argumenta que “a diferença entre memória e história é que, enquanto na memória o passado é um simples espetáculo, na história o passado é reconstituído sob a forma de pensamento presente”. (COLLINGWOOD, 1981, 356).

Para Jacques Le Goff (1992, 423) a memória tem a capacidade de conservar certas informações e nos remete a um conjunto de funções que ajuda ao homem atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como

passadas. Mas deve-se atentar para a compreensão de que “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le GOFF, 1992, p. 426).

O homem sempre procura dar significado as seus pensamentos e atitudes que fundamentam e orientam o agir humano. A consciência histórica inclui o que se pode chamar de memória enraizada. Segundo Estevão de Rezende Martins

[...] A memória enraizada está incluída no que se convencionou chamar de consciência histórica. Nessa consciência estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com os quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo da experiência vivida em tempo refletido, como história. (MARTINS, 2011, p. 49).

Os objetos preservados como vestígios do passado (OAKESHOTT, 2003) podem ser pensados como materiais da memória, e apresentam-se conforme Le Goff afirma “... sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador” (Le GOFF, 1992, p. 535). O monumento é tudo ao que evoca o passado e perpetua a recordação, como uma obra comemorativa, um objeto, uma escultura. Já o documento, tem sua origem no Latim e significa prova e como tal é uma escolha consciente do historiador para construir sua narrativa sobre o passado.

Sendo assim, o caráter humanista da ciência da História mostra que ela é uma ciência que tem como ponto de partida o homem, que está imerso na temporalidade, respondendo a demandas de seu tempo, que tem carências de orientação e que busca no passado que está presente em sua vida, sentido para organizá-la e orientar seu futuro (RÜSEN, 2001).

Rüsen (2001) também afirma que o passado tem sentido porque tem relação com o presente e a consciência histórica existe quando serve para dar orientações no tempo, com relação às mudanças no agir e no sofrer humano. Orientar-se no tempo se relaciona com a ideia de literacia histórica de Peter Lee (2006) que significa a capacidade de ler e entender o mundo (RÜSEN, 2006). Jörn Rüsen também afirma que existe a necessidade da construção por parte do sujeito de “quadros conceituais com o qual se discute e quantifica como o passado se torna significativamente presente” (SEIXAS, 2004). Este entendimento do mundo auxilia a construção do significado dado ao passado, tanto por alunos quanto por professores.

O pesquisador Peter Lee no texto “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado” afirma que tanto alunos quanto professores necessitam compreender o motivo pelo qual as pessoas agiram de determinada forma no passado e o que pensavam sobre o que faziam. Afirma que no Reino Unido esse tipo de compreensão histórica ficou conhecido como empatia histórica.

[...] Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas. (LEE, 2003, p. 20).

A empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização, quando se sabe o que a pessoa do passado pensou, seus objetivos, como entendiam a sua vida no passado e se consegue conectar isso com os que essas pessoas fizeram. A categorização desenvolvida por Lee apresenta sete níveis de empatia histórica que se apresenta desde o nível um, com respostas tautológicas, passando pela confusão no nível dois, pela explicação através de assimilação e déficit no nível três. O quarto nível busca a explicação do passado através de estereótipos, enquanto que o nível cinco busca explicações relacionadas ao passado à luz do presente. O nível seis busca explicações em termos do que as pessoas pensavam no passado, a empatia histórica e por fim, o nível sete busca a explicação em termos de um contexto material mais amplo.

As ideias apresentadas por Lee (2003) podem auxiliar a compreensão como da maneira que os professores entendem o passado e como explicam suas ideias. Os níveis de progressão apresentados por LEE (2003) em sua pesquisa foram de grande auxílio para o desenvolvimento de uma das categorias de compreensão do passado por parte dos professores do estudo, o passado para criar empatia com o presente.

O conceito de passado é importante para a construção da epistemologia da ciência histórica e para a aprendizagem em História. Sendo assim, é pertinente questionar qual é o significado do passado para os professores de História, compreendidos enquanto sujeitos imersos na estrutura social em que vivem, tendo que responder aos imperativos sociais, mas sendo um agente que tem papel ativo nas mudanças ocorridas no seu cotidiano.

3 PROPOSTA DA INVESTIGAÇÃO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa de doutoramento, na Linha Cultura, Escola e Ensino, do PPGE da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Professora Doutora Leilah Santiago Bufrem e com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa teve início em 2009 com o ingresso da pesquisadora no PPGE - UFPR. Desde o princípio o projeto se propôs investigar a significância histórica do passado para os professores do Ensino Médio da cidade de Curitiba. Também buscou entender as ideias sobre o passado que os professores percebem que constam nos livros didáticos de História do PNLEM disponibilizados, escolhidos e recebidos pelos colégios a partir do ano de 2008 e utilizados entre os anos de 2008 a 2011. Buscou-se relacionar os conceitos dos professores sobre o passado e com as ideias apresentadas nos livros didáticos do PNLEM/2008 e que são percebidas pelos professores participantes desta pesquisa.

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2012, com a concordância da sua orientadora, a pesquisadora desenvolveu um período de estudos na Universidade de Barcelona (UB) sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Prats Cuevas. As discussões efetuadas e o levantamento bibliográfico desenvolvido junto à Biblioteca e à Hemeroteca da UB propiciaram o desenvolvimento de estudos mais aprofundados relacionados aos pensamentos dos professores. O contato acadêmico proporcionado por esse período de estágio doutoral foi importante para o desenvolvimento posterior da pesquisa.

Em um primeiro momento será a apresentado o percurso do trabalho que se concentrou no levantamento e estudo dos documentos proponentes do PNLEM, para o entendimento do processo que levou livros didáticos gratuitos a todos os colégios de Ensino Médio do Brasil. A pesquisa apresentou análises dos documentos que auxiliaram o entendimento da dinâmica do programa que levou livros didáticos para todos os alunos do Ensino Médio a partir de meados da primeira década dos anos 2000.

Após o estudo do conteúdo desses documentos, foi elaborada uma listagem com todos os livros didáticos de História recomendados pelo Programa e dos livros recebidos pelos colégios de Ensino Médio da cidade de Curitiba a partir do ano de

2008. A análise dessa lista proporcionou a definição das coleções de História que seriam analisadas durante essa pesquisa.

O levantamento dos nomes dos professores que participaram da escolha do livro didático de História foi efetivado junto ao sítio Dia a Dia Educação⁶⁷ com vistas à definição do universo de sujeitos que receberam os livros didáticos nas escolas públicas de Ensino Médio de Curitiba.

Identificados os professores, foram elaborados dois questionários, intitulados “Questionário Preliminar” e “Questionário Piloto 1”, aplicados a eles e a diretores dos colégios participantes da pesquisa.

Os dois questionários tiveram como objetivo inicial circunscrever o universo de sujeitos participantes da pesquisa. Estes foram definidos segundo os seguintes critérios: serem professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Ensino Médio do Estado do Paraná da cidade de Curitiba; concursados na disciplina História e que trabalhassem nos colégios participantes da pesquisa desde, pelo menos, 2007.

Somente os professores dentro dos critérios anteriormente citados, que afirmaram ter participado da seleção do livro didático do PNLEM/2008 e recebido o livro escolhido foram entrevistados para discutir questões relacionadas a sua atuação nas colégios, apresentar suas ideias sobre o significado do passado e sobre como o conceito passado está presente no livro didático do Ensino Médio utilizado por eles. Importa salientar que não foi necessário estabelecer uma amostra, considerando-se que os passos necessários da pesquisa constituíram-se em filtros para a definição do universo dos sujeitos do estudo.

O percurso da pesquisa é descrito a seguir, desdobrado nos tópicos intitulados Trabalho Documental e Pesquisa Empírica. Um breve esclarecimento sobre a divisão desse capítulo pode auxiliar o entendimento do percurso realizado pela pesquisadora para chegar ao universo final de análise. O tópico intitulado Trabalho Documental reúne informações sobre os dados coletados através de pesquisas na legislação e ambiente virtual e que auxiliaram na definição dos professores. E o tópico denominado Pesquisa Empírica apresenta o trabalho realizado junto aos sujeitos do estudo.

⁶⁷ Disponível em: < <http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 23/02/2013.

3.1 TRABALHO DOCUMENTAL

Neste tópico é descrito o trabalho de levantamento de documentos legais com o objetivo de compreender o processo de implantação do PNLEM/2008. Procura mostrar como se deu o desenvolvimento do programa que levou livros didáticos a milhões de alunos do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa - Literatura e Matemática em 2005 e a partir de 2008 obras didáticas das disciplinas de Biologia, Física, Química, Geografia e História⁶⁸. Esse processo selecionou e ofereceu para a escolha dos professores de Ensino Médio de todo o Brasil dezenove coleções de livros didáticos de História para esse nível de ensino.

Também neste tópico descreve-se o percurso de pesquisa que auxiliou a escolha dos sujeitos deste estudo, iniciado com o trabalho documental orientador da escolha dos professores, efetuado no sítio da Secretaria da Educação do Estado do Paraná⁶⁹.

O cruzamento dos dados que levantados e analisados auxiliou na delimitação do universo da pesquisa e dos sujeitos participantes da fase intitulada Pesquisa Empírica. A definição de um universo de pesquisa mais restrito vem ao encontro dos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Ao discutir sobre a pesquisa Erickson (1986) insiste na pertinência dos dados e na consistência que deve existir entre os objetos de investigação e a recolha dos dados, pois “o maior desafio de um método de investigação cifra-se no estabelecimento de uma relação consistente entre os objetivos da investigação e a recolha de dados” (ERICKSON, 1986, p. 140).

Os sujeitos da desta investigação foram os professores de História do Ensino Médio da cidade de Curitiba. A escolha recaiu sobre o sujeito professor, pois nos documentos analisados é dado a ele papel importante na cultura escolar. Também é importante ressaltar que os estudos de cognição histórica situada, até o presente momento, têm focalizado a aprendizagem partindo do aluno, sendo assim o estudo das ideias dos professores é justificado.

Ao delimitar o estudo aos conceitos relacionados à significância histórica do passado e as ideias apresentadas pelos professores busca-se contribuir para o

⁶⁸ Toda a pesquisa documental realizada esteve relacionada com a disciplina História.

⁶⁹ Esse sítio tem modos de acesso diferenciados: educadores, alunos, escola. Cada *link* proporciona informações sobre o ambiente escolar e seu acesso em quase todo o ambiente virtual é livre. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>. Acesso em 23/02/2013.

aprofundamento das pesquisas nessa área. Os estudos dos conceitos de segunda ordem do sujeito professor podem ser entendidos como um desdobramento das pesquisas sobre significância, tendo como enfoque as ideias de alunos, que estão sendo realizadas no Canadá (SEIXAS, 1994, 1997, 1998; SEIXAS e PECK, 2004), nos EUA (BARTON, 1995, 1997, BARTON e LEVSTIK, 2001), na Espanha (CERCADILLO, 2000), em Portugal (MONSANTO, 2004; CHAVES, 2006; ALVES, 2007) e no Brasil (TETÉ, 2009). Analisar o pensamento relacionado à epistemologia da ciência histórica apresentado pelo professor pode auxiliar nas discussões da Didática da História.

A pesquisadora Maria Olinda Pereira Alves (2007) em sua pesquisa com o título de “Concepções de Professores e Alunos sobre Significância Histórica” apresenta dados relacionados à existência de pesquisas desenvolvidas desde os anos 2000 sobre as ideias de significância histórica, nas quais são enfocados os estudos sobre as ideias dos alunos. Informa também a existência de investigações “mas em quantidade bem menor para não dizer diminuta [da] pesquisa orientada para a exploração de concepções de professores” (ALVES, 2007, p. 42).

Os conceitos de passado e de significância histórica deram suporte para a construção deste trabalho de pesquisa e compreender o significado histórico dado ao passado por professores de História do Ensino Médio na cidade de Curitiba voltando-se aos conceitos apresentados e às ideias percebidas nos livros didáticos do PNLEM/2008 por eles selecionados, recebidos e utilizados.

Ao concentrar o estudo nas ideias sobre o passado apresentadas pelos professores que efetivamente receberam os livros selecionados para a pesquisa, busca-se perceber se essa análise pode auxiliar no entendimento da epistemologia da História desses professores. A opção de aprofundar a pesquisa junto a professores que efetivamente receberam os livros escolhidos em 2008 e os utilizaram nos anos posteriores trouxe variadas questões sobre o desenvolvimento desse processo e a efetiva participação deles no processo.

3.1.1 Legislação relacionada ao PNLEM/2008

A seguir são apresentados os documentos pesquisados e analisados relacionados a implantação do PNLEM e a etapa deste programa que em 2008 passou a oferecer livros didáticos no componente História para todos os alunos do Ensino Médio da rede pública do Brasil.

3.1.1.1 Resolução nº. 38

Com o propósito de melhor circunscrever o campo da pesquisa e entender as especificidades do programa de fornecimento de livros didáticos para os colégios públicos do Brasil, o primeiro documento analisado foi a Resolução nº. 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 15 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003a) que prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país.

Este documento, assinado *ad referendum* pelo então ministro da Educação Cristóvão Buarque, considera que tanto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) o livro didático é importante para o aluno e que o professor tem papel chave em um programa responsável por

[...] prover as escolas do Ensino Médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. (BRASIL, 2003a, p. 1).

A execução do chamado Projeto Piloto ocorreu entre os anos de 2005 e 2007 e inicialmente atendeu alunos da primeira série do Ensino Médio de escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam livros de Português e de Matemática. No ano de 2006, as demais séries e regiões brasileiras foram atendidas e em 2007 foi feito o fornecimento também dos livros didáticos de História e de Química, que foram usados entre os anos de 2008 e 2011, quando ocorreu novo processo de seleção de material didático.

O financiamento deste Programa foi efetivado por meio de dotações orçamentárias do governo federal do Brasil e de contrato de empréstimos internacionais.

A execução do PNLEM ficou a cargo do FNDE e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), contando com a participação das Secretarias Estaduais de Educação (SEDUCs) e Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação.

O artigo 4º da Resolução n. 38 do PNLEM – Projeto Piloto – afirma que este projeto foi “financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União e de contratos de empréstimos internacionais” (BRASIL, 2003a).

Cabe aqui destacar uma questão sobre o financiamento desses programas governamentais, posto que a verba destinada à implantação, desenvolvimento e gerenciamento do PNLEM foi definida pela Resolução nº 38 como proveniente de dotações orçamentárias e de contratos de empréstimos internacionais. Não ficam esclarecidas as formas para a efetivação desses contratos, o órgão governamental responsável pela administração dos empréstimos e tampouco os valores dos contratos para efetivação desse programa.

3.1.1.2 Portaria nº. 2.922

Com a Portaria nº 2.922, de 17 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003b) do Ministério da Educação - MEC, foi criado o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio - PNLEM. Essa portaria, publicada no dia 20 do mês de outubro, no Diário Oficial da União, entende o livro como um recurso básico para o aluno no processo ensino-aprendizagem e a participação do professor no processo de seleção e utilização como importante e necessária para o desenvolvimento do satisfatório desse programa

[...] O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio tem por objetivo prover as escolas do Ensino Médio das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal de livros e outros materiais didáticos de qualidade, para uso dos alunos e professores, abrangendo os componentes curriculares para essa etapa da Educação Básica (BRASIL. 2003b).

Segundo o artigo 2º desta Portaria, o PNLEM foi criado com o objetivo de fornecer às escolas de Ensino Médio das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal livros e materiais didáticos de qualidade, para uso dos alunos e professores (BRASIL, 2003b). O Programa teve início no ano de 2004, com o processo de avaliação, escolha, aquisição e distribuição de livros didáticos de Português e Matemática.

A operacionalização deste programa ficou a cargo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura (SEMTEC/MEC), responsável pela avaliação pedagógica dos livros, elaboração das resenhas, do catálogo e de orientação para a escolha, bem como pelo monitoramento do processo de seleção dos professores, do acompanhamento da distribuição e da avaliação do uso dos livros. O FNDE ficou responsável pelas inscrições e triagem dos livros, pela produção gráfica e distribuição do catálogo de orientação e dos formulários, pelo processamento dos dados, aquisição, coordenação e distribuição dos livros.

Novamente é afirmado no artigo 4º que o PNLEM seria financiado por dotações consignadas na Lei Orçamentária da União, provenientes de recursos do tesouro, saldos financeiros dos exercícios e dos contratos de empréstimos internacionais, não esclarecendo esse documento que contratos seriam esses.

A implantação do primeiro PNLEM foi iniciada em 2005, conforme o “Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM” (BRASIL, 2005), cuja análise é relatada a seguir.

Em 2007 os livros foram escolhidos pelos professores e comprados pelo FNDE num total de 18.248.846 livros, que atenderam a 7.141.943 alunos. Foram beneficiadas 15.273 escolas, com livros de português, matemática, biologia, física, química, geografia e história, que podiam ser apresentados em coleção ou volume único (FNDE, 2011d).

Para o desenvolvimento do PNLEM/2008 foram gastos, no ano de 2007, para compra de livros de todas as áreas do conhecimento R\$ 186.733.493,13, dinheiro que foi pago as editoras, e as doze editoras participantes do processo venderam um total de 196 títulos com uma tiragem média de 93.106 exemplares (FNDE, 2011e). O estado do Paraná teve 450.646 alunos beneficiados e 1.194 escolas que receberam livros didáticos no ano de 2007 para utilização no ano

posterior. As compras efetuadas pelo PNLEM colocam o estado do Paraná como o sexto estado no país em gastos para a efetivação desse programa com um valor de R\$ 12.145.667,28 e com o recebimento de 1.107.948 exemplares (FNDE, 2011c).

3.1.1.3 Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem Incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM/2007⁷⁰

O “Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem Incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM/2007” (BRASIL, 2005) publicado em março de 2005 apresenta a descrição e critérios gerais e específicos de todas as disciplinas cujos livros foram apresentados, analisados e avaliados pelas comissões de avaliação do PNLEM⁷¹.

Segundo esse Edital, todas as obras deveriam seguir os preceitos legais e jurídicos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que caracteriza o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica com duração mínima de três anos, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1997) e Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, além de ter correção e adequação conceituais, coerência e pertinência metodológicas e preceitos éticos.

E ainda convocou os titulares de direito autoral para a inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos, em Coleção ou Volume Único, destinados aos alunos do Ensino Médio. De acordo com o item 3 desse Edital

[...] a organização das obras poderá basear-se em uma concepção própria, assegurada a coerência dos aspectos científicos e pedagógicos, garantindo a flexibilidade do trabalho do professor e do aluno e a diversidade de aplicação no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2005, p. 2).

⁷⁰ Esse documento é o único que denomina o Programa como PNLEM/2007. Foi respeitada a grafia do documento oficial, mas esse documento se refere ao programa analisado nesta pesquisa, que foi implementado no ano de 2008.

⁷¹ Obras didáticas para o Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia e História.

Em vários momentos é afirmado e reafirmado nesse documento que a obra didática deve ser acompanhada obrigatoriamente do livro do professor, deve ter caráter próprio e não pode se constituir somente em cópia respondida do livro do aluno.

O documento também assinala que, após a avaliação pedagógica, os princípios e critérios de avaliação e as resenhas dos livros aprovados em todas as áreas do conhecimento estariam presentes no Catálogo do PNLEM, encaminhado para os colégios da rede pública de Ensino Médio de todo o país. Esse catálogo seria encaminhado aos colégios via correio e também estaria disponibilizado na Internet para auxiliar os professores no processo de escolha do livro didático.

Considerando o item 5.4 deste documento, cabe aos professores dos colégios públicos do Ensino Médio, conjuntamente e com base no Catálogo apresentado, a escolha das obras a serem utilizadas. O preenchimento e encaminhamento da escolha, por meio de formulário impresso ou envio pela internet, ficaria a cargo do diretor da escola.

O documento apresenta nove anexos especificando todo o processo. O anexo I apresenta a definição do que seria obra didática – “obra de volume único ou coleção completa, organizada a partir de uma proposta científico-pedagógica explicitada” (BRASIL, 2005, p. 16).

No anexo IX intitulado de “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas para o Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia e História” são apresentados os princípios e critérios gerais e específicos para a avaliação das obras didáticas para o Ensino Médio. Esse documento afirma que

[...] No âmbito do PNLEM, a avaliação das obras didáticas baseia-se [...] na premissa de que a obra deve auxiliar o professor na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica. Esses caminhos não são únicos, posto que o universo de referências não pode se esgotar no restrito espaço da sala de aula ou da obra didática, mas atuam como uma orientação importante para que o professor busque, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula. A obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e do professor visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e frequentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. Além disso, nos conteúdos e procedimentos que mobiliza, deve apresentar-se como compatível e atualizada, seja em relação aos conhecimentos correspondentes nas ciências e saberes de referência, seja no que diz respeito às orientações curriculares oficiais. (BRASIL, 2005 p. 32-33).

De forma geral o Anexo IX afirma que o livro didático não pode em nenhuma hipótese veicular qualquer tipo de preconceito, não pode ignorar as discussões atuais das teorias e debates epistemológicos em todas as áreas do conhecimento, repetir estereótipos, conter informações e conceitos errados ou análises equivocadas ou contrárias à legislação vigente. A obra didática deve favorecer o diálogo e não deve ser a única fonte para o professor organizar a sua prática.

Esse Edital afirma estar apoiado no aprimoramento trazido por quase uma década do processo de avaliação de obras didáticas, iniciado com o PNLD que teve início em 1995. Para a composição da lista de livros do Catálogo do PNLEM/2008, os autores tiveram que seguir regras na formulação e escrita das coleções de livros didáticos. Esses critérios foram desdobrados em critérios eliminatórios e de qualificação.

Os critérios gerais para a avaliação das obras do PNLEM deveriam levar em conta os objetivos do Ensino Médio e os da História, no caso estudado, para que houvesse adequação dos materiais didáticos. Esse documento enumera uma lista de critérios para a avaliação dos livros didáticos: os critérios *eliminatórios* que devem observar questões como a correção de conceitos e informações básicas, a coerência e pertinência metodológicas, os preceitos éticos, e os critérios *de qualificação*, e que em todas as disciplinas, estão relacionados à construção de uma sociedade cidadã, ao uso de uma linguagem gramaticalmente correta, uma estruturação e impressão claras e sem erros, utilização de diferentes linguagens visuais, apresentação de informações pós-textuais complementares e de um sumário organizado e que permitisse uma rápida localização das informações.

A obra também deve apresentar a explicitação da opção metodológica, textos complementares, imagens e recursos visuais, apresentação clara do livro do professor e uma estrutura editorial de fácil entendimento, sendo que os recursos visuais deveriam ter integração com o material escrito.

A divisão entre critérios eliminatórios e de qualificação, segundo esse documento, realiza uma primeira seleção dos materiais enviados pelas editoras a fim de serem aprovados para posterior comercialização. Serve também para realizar uma redução do número de materiais a serem analisados até o final do processo, listando somente livros, que dentre desses critérios, estivessem habilitados para a continuidade do processo.

Além de critérios eliminatórios e de qualificação, comuns a todas as disciplinas, o anexo IX também explicita critérios específicos para as diferentes áreas do conhecimento, no caso estudado - Critérios de avaliação de obras didáticas de ciências Humanas e suas Tecnologias (História e Geografia) para o Ensino Médio.

O tema da Tecnologia deveria ser tratado nas obras didáticas “de modo alargado, como produto e processo, promovendo sua compreensão como fenômeno social e levando em conta o desenvolvimento de diversos processos tecnológicos” (BRASIL, 2005, p. 60). Os princípios Gerais da disciplina História estão assim apresentados

[...] A História tem como objetivo compreender diferentes e múltiplas possibilidades de vida em sociedade ao longo do tempo e em diferentes espaços, reconhecendo processos e sujeitos sociais e relações que se estabelecem entre os grupos humanos, sempre a partir da experiência do presente. A obra didática de História, portanto, deve possibilitar ao aluno a compreensão ativa da realidade, que é condição para o desenvolvimento e a formação da cidadania. (BRASIL, 2005, p. 61).

Esse anexo afirma que a obra didática de História não pode ser uma exposição fria e mecânica de conhecimentos adquiridos e transmitidos. Ela deve proporcionar o envolvimento do aluno, considerando que ele é o sujeito consciente da construção da História.

Os critérios eliminatórios específicos da obra didática de História se referem à correção dos conceitos e das informações básicas. Os erros conceituais a serem evitados são o anacronismo, o voluntarismo e o nominalismo, bem como a constatação da presença de erros de informação ou informações desatualizadas. Por outro lado, a obra didática deve ter coerência e adequação metodológica, atributos que caracterizariam “de fato, uma boa obra didática de História.” (BRASIL, 2005, p. 64).

As questões metodológicas fundamentais a serem levadas em conta, além da coerência e adequação metodológicas, são a articulação entre os conteúdos e as estratégias pedagógicas, a linguagem flexibilizada e adequada ao nível dos alunos do Ensino Médio, atividades plenamente integradas aos conteúdos e um coerente livro do professor com a proposta da obra didática. Os “preceitos éticos” são parte intrínseca da obra, que não pode veicular preconceitos, propaganda ou doutrinação

religiosa, devendo estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença e da autonomia do pensamento. Também não pode conter erros de impressão e revisão.

Os critérios de qualificação dizem respeito à atualização historiográfica e pedagógico-metodológica, à explicitação da metodologia adotada, ao trabalho com problematização, a não incorporação de estereótipos, à apresentação de discussões de fontes históricas, de textos complementares, imagens e recursos visuais.

As obras selecionadas foram divulgadas sem uma lista classificatória. Esse procedimento seguiu o modelo adotado no PNLD que também divulga somente obras selecionadas sem um *ranking* de classificação. Isso difere dos primeiros processos de seleção do PNLD ocorridos durante a década de 1990, que traziam no Guia das Obras Recomendadas classificações representadas por um número de estrelas dadas às coleções, que ia de uma a cinco estrelas.

3.1.1.4 Portaria nº. 907

A Portaria nº. 907 de 13 de abril de 2006 (BRASIL, 2006) divulgou os títulos dos livros didáticos recomendados após as avaliações e elencou dezoito coleções do componente curricular “História” e uma de “História e Geografia”. As coleções podem ser observadas na tabela seguinte

TABELA 1: COLEÇÕES RECOMENDADAS PARA O PNLEM/2008

	COLEÇÃO	AUTORES	EDITORA	CÓDIGO
1	A Escrita da História - Volume Único	Renan Garcia Miranda, Flavio de Campos	Escala	102485
2	Brasil - História e Sociedade - Volume Único	Francisco Maria Pires Teixeira	Ática	102418
3	História - Volume Único	Divalte Garcia Figueira	Ática	102421
4	História - Volume Único	Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi	Ática	102419
5	História - Coleção Vitória Régia - Volume Único	Renato Mocellin	IBEP	102558
6	História das Cavernas ao Terceiro Milênio - Volume 1, 2, 3	Patrícia do Carmo Ramos Braick, Myriam Becho Mota	Moderna	015054
7	História do Mundo Ocidental - Volume Único	Lizânias de Souza Lima, Yone de Carvalho e Antonio Pedro	FTD	102397
8	História em Curso - O Brasil e suas relações com o mundo ocidental - Volume	Marly da Silva Motta, Dora Guimarães de Mesquita Rocha, Américo Oscar Guichard Freire	Brasil	102533

	Único			
9	História Geral e Brasil - Volume Único	José Geraldo Vinci de Moraes	Saraiva	102539
10	História Global - Brasil e Geral - Volume Único	Gilberto Vieira Cotrim	Saraiva	102320
11	História Moderna e Contemporânea - Volume Único	Maria Helena Valente Senise, Alceu Luiz Pazzinato	Ática	102420
12	História - trabalho, cultura e poder - Volume 1,2,3	Ediméri Stadtler Vasco, Sergio Aguilar Silva, Adriana de Oliveira, Gabardo Dell'Agostino	Base	015044
13	História: uma abordagem integrada - Volume Único	Eduardo Aparecido Baez Ojeda, Nicolina Luiza de Petta, Luciano Emidio Delfini	Moderna	102539
14	Nova História Crítica - Volume Único	Mario Furley Schmidt	Nova Geração	102586
15	Nova História Integrada - Volume Único	Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira	CDE	102536
16	Pelos Caminhos da História - Volume 1, 2, 3	Adhemar Martins Marques	Positivo	015025
17	Panorama da História Volume 1, 2, 3	Silvio Adegas Pêra, Newton Nazarro Jr., Elaine Senise Barbosa	Positivo	015026
18	Rumos da História - Geral e do Brasil - Volume Único	Maria Thereza Didier de Moraes, Antonio Paulo de Moraes Rezende	Saraiva	102357

FONTE: BRASIL (2006)

A coleção recomendada no componente curricular “História e Geografia” foi **Ciências Humanas e Suas Tecnologias** - Volumes 1, 2, 3 – de Alice de Martini, Rogata Soares del Gáudio, João Bernardo da Silva Filho, Carla Maria Junho Anastácia - Editora IBEP; código 015072.

Uma observação a ser feita ao relacionar editoras presentes na negociação do programa e livros recomendados pela Portaria n. 907 de 13/04/2006 (BRASIL, 2006) refere-se ao fato de que a Editora Scipione, empresa com expressiva participação em todos os processos de seleção do PNLD não teve nenhuma obra recomendada para seleção no componente curricular de História. Esse dado talvez possa ser explicado devido ao fato de que a Editora Scipione juntamente com a Editora Ática fazem parte do grupo empresarial Abril Educação. Pode haver ocorrido uma divisão de obras para esse processo. A Editora Abril, por sua vez, recebeu a recomendação de quatro obras nesse processo.

Somente duas editoras - Ática e Saraiva tiveram sete coleções recomendadas, o que corresponde a 36,8% de todos os títulos disponibilizados por essa portaria.

As coleções em volume único são quatorze, o que representa 73,6% do todo, ou seja, quase $\frac{3}{4}$ de todas as coleções são impressas em um só volume que deve ter duração mínima de três anos, o que para as editoras representa economia de matéria-prima e, portanto maior lucro, como pode ser observado no gráfico a seguir

GRÁFICO 1: COLEÇÕES RECOMENDADAS PELO PNLEM/2008



FONTE: Pesquisa da autora a partir da Portaria nº. 907, de 14 de abril de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 17 de abr. 2006.

O interesse na produção de livros didáticos para o governo federal pode ser corroborado pelos dados apresentados no documento intitulado “Resumo físico e financeiro do PNLEM/2008” que mostra um valor de R\$ 221.540.849,41, atendendo alunos em todos os 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal (FNDE, 2011c).

As dezenove coleções selecionadas foram publicadas por onze editoras e somente cinco delas respondem por 68,4% das publicações. A concentração da produção editorial de materiais didáticos pode ser comprovada através da análise desses dados.

3.1.2 As coleções recebidas pelos colégios em Curitiba

Após a análise nos documentos publicados relacionados ao processo do PNLEM/2008 em História, a continuidade do trabalho foi dada por meio da pesquisa dos colégios de Ensino Médio da cidade de Curitiba, participantes do processo de escolha do livro didático no ano de 2007 e que receberam coleções do PNLEM de História no ano seguinte. Essas informações foram levantadas junto ao sítio do FNDE⁷².

Os critérios utilizados para a escolha referente aos livros didáticos para o presente trabalho de pesquisa privilegiaram alguns aspectos. Primeiro, foi escolhido como objeto de análise o livro de História, devido ao interesse em analisar esse artefato cultural de maneira mais aprofundada, e por outro devido à formação da pesquisadora. Willians (1969, 2000) afirma em seus estudos que a palavra cultura tem vários significados, mas que também se ser entendida como resultado de uma tradição seletiva. O livro didático é a representação de um modo de selecionar o conhecimento considerado válido e é responsável, muitas vezes, por uma versão válida e reconhecida do conhecimento.

Para Raymond Willians (1979, 162-163) o conceito de artefato cultural, está intimamente relacionado à ideia de que todo documento é construído de uma determinada forma por uma determinada sociedade em um determinado contexto espaço-temporal, respondendo a determinadas demandas da sociedade capitalista. Neste sentido o livro didático é um artefato cultural na medida em que a sua existência é a “materialização insubstituível de tipos de experiência, inclusive a experiência na produção de objetos”. O livro didático é um documento que tem sua materialidade intrinsecamente ligada a sociedade em que foi desenvolvido, sendo assim sua produção e mediação enquanto artefato cultural deve ser considerada uma prática social.

Segundo, a escolha recaiu sobre livros disponibilizados pelo PNLEM em razão de terem sido ofertados pela primeira vez na área de História, porque o Ensino

⁷² Esse sítio proporciona um levantamento bastante completo da distribuição de materiais didáticos efetuada pelo FNDE desde o ano 2000, nas esferas federal, estadual, municipal, particular, urbana ou rural. A pesquisa pode ser feita entre Escolas Gerais, Indígenas, SEDUC, SEMED, Regional e Reserva Técnica. Também podem ser pesquisadas as obras a partir de cada uma das unidades da federação e de seus municípios. Os programas gerenciados pelo FNDE que fazem a distribuição podem ser consultados separadamente, como PNLEM, PNLD, PNLA, PND, PNBEM, PNBE, GEPED. A entrega dos Guias do PNLEM e PNLD também pode ser monitorada. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>>. Acesso em: 23/02/2013.

Médio público concentra a maioria das matrículas e porque os professores que lecionam no Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná em sua maioria são professores formados em História. Assim, estudar a maneira que compreendem a epistemologia de sua disciplina pode auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem histórica que ocorre com seus alunos.

Terceiro, as coleções de História selecionadas para essa pesquisa, foram selecionadas e recebidas pelos colégios de Ensino Médio da cidade de Curitiba, capital de porte e com expressivo número de matrículas nesse nível de ensino.

A opção adotada pela pesquisadora foi o trabalho com os colégios que ofertaram o Ensino Médio e que receberam livros do PNLEM/2008, sendo assim necessária a pesquisa no sítio do FNDE relativo ao programa de fornecimento de livro didático. Junto ao *link* “FNDE Consulta PNLD Distribuição”⁷³ foi possível efetuar o levantamento dos colégios que receberam livros do PNLEM/2008.

Os dados coletados junto ao sítio do FNDE sobre os livros distribuídos para os colégios de Curitiba foram cruzados com as informações disponibilizadas pelo Portal Educacional virtual disponibilizado pela SEED-PR, denominado “Dia a Dia Educação”⁷⁴, para confirmação dos dados obtidos.

Esse Portal foi desenvolvido com o propósito de auxiliar as pesquisas educacionais, e se constituir em uma ferramenta tecnológica integrada ao sítio institucional da SEED-PR⁷⁵, com o “intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. (SOBRE o Portal Dia a Dia Educação, 2013). Desdobra-se em ambientes voltados para educadores, alunos, gestores e comunidade e apresenta conteúdos específicos para cada um deles. Os links são independentes e com informações quase sempre atualizadas e independentes em cada ambiente virtual.

Este sítio é uma iniciativa que tem tido sucesso ao aproximar as informações escolares de toda a comunidade. Ao estabelecer páginas de navegação direcionadas, auxilia ao conhecimento de variadas informações sobre o ensino no estado do Paraná. Mas convém afirmar a necessidade da integração das informações para um melhor planejamento por parte dos órgãos gestores e pesquisadores independentes da SEED. Essa fonte de dados foi importante para o

⁷³ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em 24/02/2013.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>. Acesso em 24/02/2013.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/index.php>. Acesso em 24/02/2013.

levantamento de centenas de informações relacionadas às escolas e aos professores participantes dessa pesquisa.

No *link* Gestão Escolar⁷⁶ foi efetuado o levantamento das escolas da rede de ensino estadual que ofertavam o Ensino Médio na cidade de Curitiba no ano de 2008. O levantamento no sítio Dia a Dia Educação mostrou um total de cento e dezoito colégios ofertando o Ensino Médio.

Com o cruzamento de dados entre o sítio do FNDE e do Dia a Dia Educação foi possível constatar que oito colégios iniciaram turmas de Ensino Médio no ano de 2008 e assim não participaram do processo de seleção do livro didático no programa PNLEM/2008. Quatro colégios tinham Ensino Médio no ano de 2007, mas não aparecem listados no sítio do FNDE. Isso talvez explique o fato de que a SEED-PR foi recebedora de livros didáticos do PNLEM/2008. Os livros recebidos pela SEED podem ter sido disponibilizados para as escolas que iniciaram Ensino Médio no ano de 2008 e também podem ter sido enviados às escolas que não participaram do processo de seleção do material didático no ano de 2007 por não terem sido participantes do censo educacional 2006. Outra resposta possível a esse fato, é que a SEED, ao participar do processo de seleção, constituiu uma reserva técnica de material, que poderia ser usada em caso de necessidade.

Os dados apresentados neste primeiro cruzamento de informações entre dois ambientes virtuais (FNDE e Dia a Dia Educação) mostram um percentual de 10,1 % de discrepância entre as escolas que receberam os livros didáticos e as escolas de Ensino Médio da cidade de Curitiba no ano de 2008. Afirma-se a necessidade da unificação das informações relacionadas ao gerenciamento dos programas governamentais voltados ao fornecimento do livro didático no Brasil.

As informações relacionadas às obras recebidas permitiram o conhecimento de quantos e quais títulos foram recebidos por cada um dos colégios participantes do processo e assim possibilitaram a opção pelos livros didáticos que poderiam participar da continuidade da pesquisa.

Com esse levantamento efetivado no sítio do FNDE foi possível constatar que, de todas as obras disponibilizadas de um universo de dezenove coleções, quatorze foram recebidas na cidade de Curitiba. Pela análise documentária não é

76

Disponível

em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>>. Acesso em 08/01/2013.

possível afirmar que todos os colégios receberam a coleção efetivamente selecionada.

O processo de seleção do livro didático pelos professores teve início no segundo semestre de 2007 e logo após as listas foram enviadas para o FNDE. A efetiva utilização iniciou no ano seguinte. Os professores de História enviaram uma lista de três preferências de coleções de História para o setor administrativo onde a escola está inserida e que por sua vez enviou os documentos a SEED-PR para envio ao FNDE responsável pelo recebimento das informações e envio do material escolhido.

As quatorze coleções recebidas pelos colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba no componente curricular História podem ser observadas na tabela a seguir

TABELA 2: COLEÇÕES RECEBIDAS PELOS COLÉGIOS DE CURITIBA

	COLEÇÃO	AUTORES	EDITORA	CÓDIGO
1	A Escrita da História - Volume Único	Renan Garcia Miranda, Flavio de Campos	Escala	102485
2	História - Volume Único	Divalte Garcia Figueira	Ática	102421
3	História - Volume Único	Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi	Ática	102419
4	História - Coleção Vitória Régia - Volume Único	Renato Mocellin	IBEP	102558
5	História das Cavernas ao Terceiro Milênio - Volume 1, 2, 3	Patrícia do Carmo Ramos Braick, Myriam Becho Mota	Moderna	015054
6	História do Mundo Ocidental - Volume Único	Lizânias de Souza Lima, Yone de Carvalho e Antonio Pedro	FTD	102397
7	História Global - Brasil e Geral - Volume Único	Gilberto Vieira Cotrim	Saraiva	102320
8	História - trabalho, cultura e poder - Volume 1,2,3	Ediméri Stadtler Vasco, Sergio Aguilar Silva, Adriana de Oliveira, Gabardo Dell'Agostino	Base	015044
9	História: uma abordagem integrada - Volume Único	Eduardo Aparecido Baez Ojeda, Nicolina Luiza de Petta, Luciano Emidio Delfini	Moderna	102539
10	Nova História Crítica - Volume Único	Mario Furley Schmidt	Nova Geração	102586
11	Nova História Integrada - Volume Único	Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira	CDE	102536
12	Pelos Caminhos da História - Volume 1, 2, 3	Adhemar Martins Marques	Positivo	015025

13	Panorama da História Volume 1, 2, 3	Silvio Adegas Pêra, Newton Nazarro Jr., Elaine Senise Barbosa	Positivo	015026
14	Rumos da História - Geral e do Brasil - Volume Único	Maria Thereza Didier de Moraes, Antonio Paulo de Moraes Rezende	Saraiva	102357

FONTE: BRASIL (2006)

A coleção do componente curricular “História e Geografia” não foi recebida por qualquer uma das escolas. As coleções de “História” que não foram recebidas em Curitiba, além da já citada, foram: **Brasil - História e Sociedade** - volume único, de Francisco Maria Pires Teixeira, da Editora Ática (código 102418); **História em Curso: o Brasil e suas relações com o mundo ocidental**, - volume único, de Marly da Silva Motta, Dora Guimarães de Mesquita Rocha e Américo Oscar Guichard Freire, da Editora Brasil (código 102533); **História Geral e Brasil**, - volume único, de José Geraldo Vinci de Moraes, da Editora Saraiva (código 102539) e **História Moderna e Contemporânea**, volume único, de- Maria Helena Valente Senise e Alceu Luiz Pazzinato, da Editora Ática (código 102420)⁷⁷.

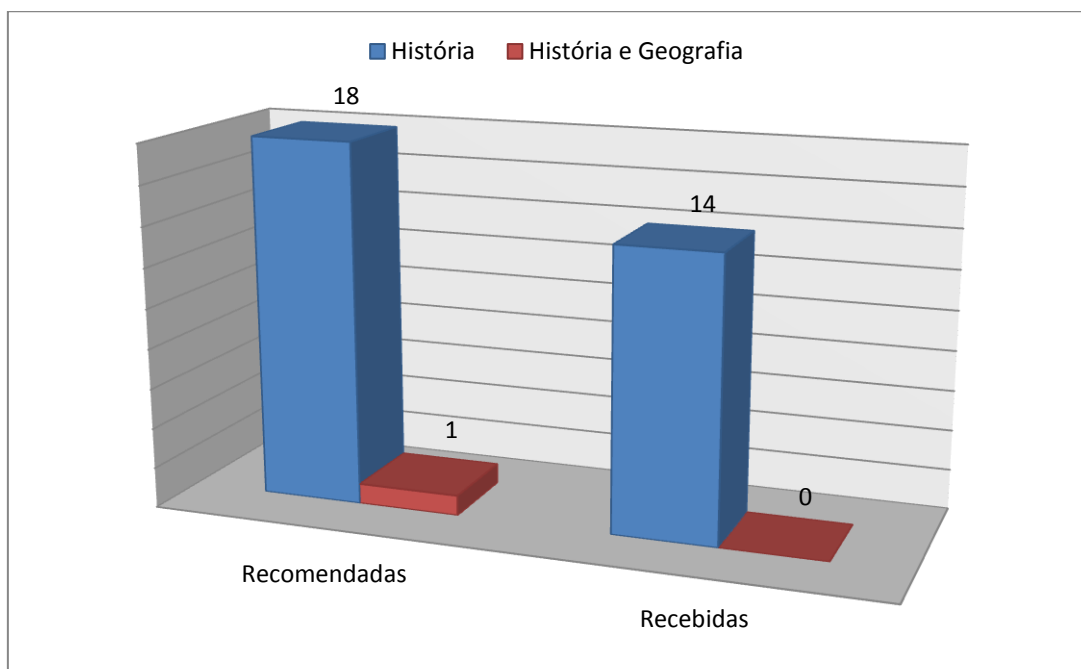
As coleções recebidas foram publicadas por dez editoras diferentes. A concentração das editoras na distribuição de coleções também pode ser notada nos recebimentos de livros didáticos na cidade de Curitiba, pois somente quatro editoras tiveram oito coleções enviadas para as escolas, o que corresponde a 57,1%, mais da metade de todas as coleções recebidas na cidade de Curitiba.

Novamente uma observação pode ser efetuada com as análises desses dados e diz respeito ao fato de que a Editora do Brasil, que tem grande participação na venda de livros didáticos no país, não teve nenhuma coleção de História distribuída na cidade de Curitiba.

As informações relacionadas ao recebimento dos livros do Programa PNLEM/2008 são representadas no gráfico a seguir

⁷⁷ Este levantamento foi organizado com a ajuda do doutorando René F. Gabriel Junior.

GRÁFICO 2: OBRAS RECOMENDADAS E RECEBIDAS PELO PNLEM/2008 – CURITIBA



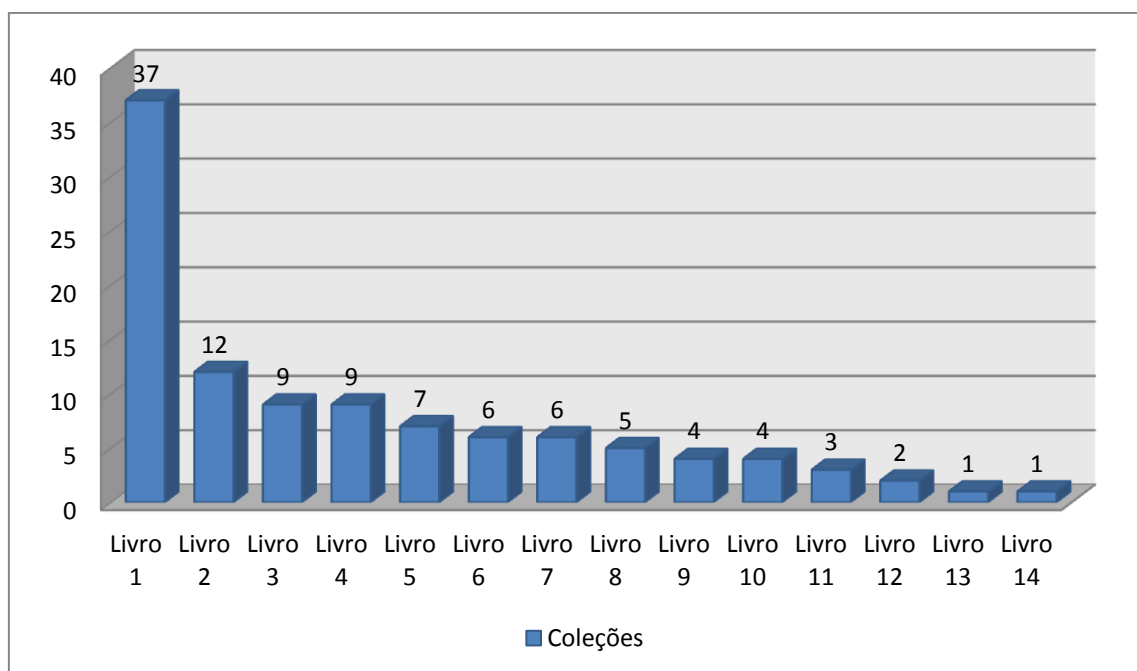
Fonte: BRASIL. Portaria nº. 907, de 14 de abril de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 17 de abr. 2006.

Numa primeira análise e observando o gráfico, pode-se perceber que o processo de seleção efetuado pelos professores de Ensino Médio pode ter levado em conta a epistemologia da ciência histórica, já que a obra de “História e Geografia” não foi recebida por nenhuma escola.

Ao fazer um comparativo entre as obras recomendadas e as obras recebidas pode-se observar superficialmente que, o recebimento não ficou polarizado entre algumas obras, pois somente quatro coleções não foram recebidas dentre as dezenove disponíveis.

A análise mais aprofundada dos livros recebidos pelos colégios de Ensino Médio participantes do processo de escolha do PNLEM/2008 no entanto mostrou o grande número de colégios que receberam o mesmo livro (Livro 1), totalizando trinta e sete. Somente dois receberam uma coleção cada (Livro 13 e Livro 14), como pode ser visto no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 3: OBRAS DO PNLEM/2008 RECEBIDAS PELOS COLÉGIOS



FONTE: **BRASIL**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acompanhamento da distribuição do PNLEM/2008.

Os parâmetros preliminares de pesquisa referentes aos colégios que receberam. Ao mostrar relevância estatística, esses 39 colégios foram considerados pertinentes para que o trabalho de pesquisa tivesse continuidade.

O que a análise documental mostrou foi que apesar do recebimento de $\frac{3}{4}$ das coleções disponibilizadas pelo PNLEM/2008 ocorreu uma polaridade entre o número de recebimentos, essas três coleções respondem por 36,7% do total na cidade de Curitiba segundo o levantamento efetuado.

O Livro 1 foi recebido pela maioria absoluta dos colégios de Curitiba. Uma observação que pôde ser realizada na pesquisa documental é que não existe uma predominância geográfica no recebimento do Livro 1, que foi enviado a estabelecimentos de ensino espalhados por toda a cidade de Curitiba.

A opção para a redução do universo da pesquisa foi realizada para ensejar uma análise completa da coleção que foi escolhida pelo maior número de colégios de um lado, e das coleções recebidas por somente um colégio, do outro. Os dois colégios que receberam uma coleção cada (Livro 13 e Livro 14) dentre todo da cidade de Curitiba se localizam nas regiões sul de Curitiba, nos bairros Sítio Cercado e CIC.

Trinta e sete colégios receberam o livro intitulado **História** – Volume Único, de autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, publicado pela Editora Ática e somente uma escola da Cidade Industrial de Curitiba recebeu o livro **Nova História Integrada** – Volume Único, de Luis Estevam de Oliveira Fernandes e João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira, da Editora CDE e outra escola situada no Sítio Cercado recebeu o livro **Rumos da História** – Geral e do Brasil Volume Único de autoria de Maria Thereza Didier de Moraes e Antonio Paulo de Moraes Rezende, publicado pela Editora Saraiva⁷⁸.

O livro intitulado **História** – Volume Único, de autoria de Gislane Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi da Editora Ática está organizado cronologicamente com 552 páginas e 83 capítulos distribuídos em treze unidades conceituais: - A força do conhecimento e da criatividade, - A urbanização, - Direito e democracia, - Diversidade religiosa, - Soberania e Estado Nacional, - Diversidade cultural, - O trabalho, - A luta pela cidadania, - Política e participação, - Terra e questão agrária, - Meios de comunicação de massa, - Violência e – Ética. Cada capítulo divide-se em sessões que apresentam um tópico de abertura, um texto central, intercalado de quadros, mapas, imagens, gráficos e tabelas. Apresenta sugestão de filmes e livros, atividades avaliativas bem como um glossário e bibliografia.

Metodologicamente o vínculo entre o passado, o presente e o tema escolhido para cada unidade é estabelecido por meio dos textos de abertura, que tratam de assunto atual relacionado ao tema em questão. A linguagem é considerada adequada ao público e o glossário auxilia a compreensão. O texto didático, segundo o Guia do Livro Didático, apresenta explicações simplificadas e algumas vezes superficiais. Nos conteúdos relacionados a História do Brasil, prioriza discussões relacionadas a ocupação e exploração agrária das áreas mais próximas do litoral Atlântico nos primeiros séculos da colonização e não inclui outras experiências ocorridas no Brasil que são apresentadas na historiografia mais recente. O trabalho do professor é novamente instado como importante para que o aluno possa compreender os conceitos apresentados e os trabalhos sugeridos com fontes históricas.

⁷⁸ Foi verificado durante a pesquisa empírica que o colégio do bairro Sítio Cercado que recebeu a Coleção **Rumos da História** não participaria do universo final da pesquisa pela ausência de professores no colégio que atendessem aos critérios estabelecidos.

O livro **Nova História Integrada** – Volume Único, de Luis Estevam de Oliveira Fernandes e João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira, da Editora CDE Nova História Integrada está organizado de acordo com a proposta de História integrada, a obra contempla os conteúdos históricos em uma perspectiva cronológica, com recortes que se estendem do período da Pré-História até os dias de hoje. A obra é apresentada em volume único com 577 páginas, 43 capítulos organizados em capítulo introdutório, três capítulos relacionados a História Antiga, três de História Medieval, treze de História moderna e 23 de História contemporânea. Os conteúdos dos capítulos são divididos em itens e subitens, intercalados com quadros explicativos e no final de cada capítulo apresenta uma síntese explicativa e indicação de bibliografia complementar seguida de exercícios de múltipla escolha, retirados de exames vestibulares e do ENEM.

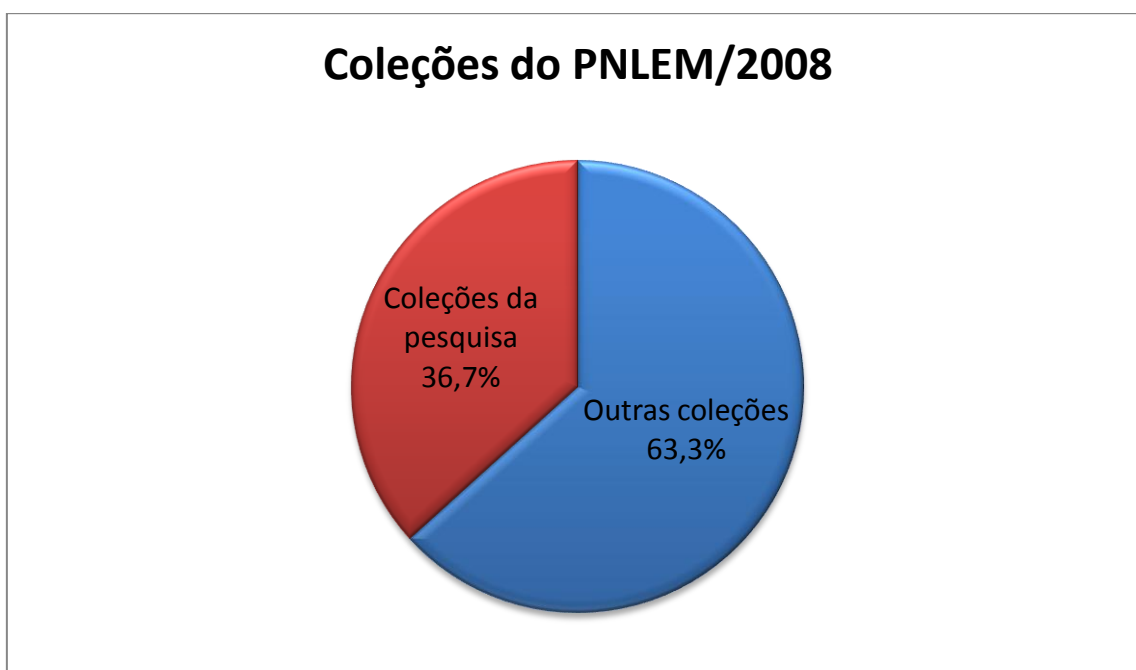
Segundo o Guia do Livro Didático, a proposta enunciada de realizar obra integrada que auxilie o professor na boa condução do processo de aprendizagem escolar, inserida no contexto de renovação do ensino em curso nas últimas décadas, não se efetiva na prática, pois a integração dos conteúdos é deixada a cargo do professor, uma vez que os capítulos acabam por intercalar os temas de Brasil, América e Mundo tomando por orientação o fio cronológico, sem efetivamente elaborar associações entre eles. A obra é considerada desigual com uma não adequação entre a proposta metodológica apresentada e sua efetivação durante o decorrer da obra. Os principais problemas são apresentados quando os capítulos tratam da História do Brasil de forma factual e com simplificações explicativas e defasagem bibliográfica. O Guia do Livro didático considera que conceitos como memória, tempo, duração e relação entre passado e presente, não são efetivamente trabalhados. A seleção de imagens é apropriada, embora nem sempre se forneçam os elementos necessários para trabalhar imagens como fonte.

Como o objetivo da pesquisa foi também analisar ideias de passado que os professores consideraram significativas e que se apresentavam segundo eles nos livros didáticos escolhidos e recebidos pelo PNLEM/2008, foi decidido que a análise de somente duas coleções de livros recebidos pelas escolas poderia fornecer uma oportunidade de aprofundamento da pesquisa e de percepção dos conceitos relacionados ao passado dos professores.

A opção para a redução do universo da pesquisa foi realizada para ensejar uma análise abrangente da coleção que foi escolhida pelo maior número de colégios de um lado, e das coleções recebidas por somente um colégio, do outro.

A pesquisa prosseguiu assim em 39 colégios de Ensino Médio da cidade de Curitiba porque se acredita que essa pode ser considerada uma quantidade significativa, abrangendo tanto matemática quanto geograficamente o universo total de escolas do Ensino Médio da cidade de Curitiba⁷⁹. Isto pode ser observado no gráfico a seguir

GRÁFICO 4: UNIVERSO DA PESQUISA



FONTE: **BRASIL**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acompanhamento da distribuição do PNLEM/2008.

Ao optar por dois grupos de colégios, com o perfil de livros mais e menos recebidos, procura-se aprofundar a análise dos conceitos apresentados nessas coleções, especialmente o de passado. A escolha das duas obras para análise se deu devido sua importância, como obras representativas de um processo de escolha

⁷⁹ Esta pesquisa se realiza somente com escolas estaduais de Ensino Médio regular. As Escolas Técnicas e de Educação de Jovens e Adultos não foram participantes dessa pesquisa, bem como as escolas federais, como a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, atual Instituto Federal de Educação Tecnológica – IFET-PR, nem o Colégio Militar de Curitiba, que mesmo sendo público é administrado pelo Exército.

que, segundo todos os documentos pertinentes publicados (BRASIL, 2003a, 2003b, 2005), é peça chave para seu desenvolvimento.

Analisar o processo de seleção do livro didático disponibilizado por um programa governamental pode mostrar pistas sobre esse processo e como ele se desenvolve. Também analisar a recepção desse material pode auxiliar a discussão sobre como ocorre o processo entre a escolha e a recepção do livro didático.

Durante o desenvolvimento da pesquisa documental não foi possível ter conhecimento se os livros recebidos pelos colégios correspondiam aos que foram selecionados durante o processo do PNLEM/2008. Esse fato determinou a continuidade empírica da pesquisa, para que fossem identificados os colégios que realmente receberam os livros escolhidos no PNLEM/2008.

3.1.3 Sujeitos da Investigação: Professores de História

O levantamento das informações relacionadas aos professores que participaram da escolha dos livros didáticos do PNLEM/2008 e que trabalharam com as coleções escolhidas e efetivamente recebidas nos anos de 2008 até 2011 foi efetuado durante o ano de 2009⁸⁰.

A pesquisa documental teve continuidade junto ao Portal Educacional do Estado do Paraná intitulado “Dia a Dia Educação”⁸¹. Este tem *links* direcionados a públicos diferenciados: Alunos, Educadores, Gestão Escolar e Comunidade⁸². Por meio do ícone “**Consulta a Recursos Humanos**” no link “**Educadores**” no ícone “Consulta sobre os profissionais da educação”⁸³ houve a possibilidade do levantamento dos nomes dos professores que eram concursados na disciplina de História, que estavam em lotação e exercício no mesmo colégio desde, pelo menos 2007, e que poderiam ter participado do processo de seleção do Livro Didático do PNLEM/2008. Este levantamento foi terminado em julho de 2009 e revelou um

⁸⁰ Em contato telefônico com a SEED, descobriu-se que não existe um banco de dados integrado sobre os profissionais de educação atuantes no estado do Paraná.

⁸¹ Disponível em: < <http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 20/02/2013.

⁸² Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>. Acesso em: 23/02/2013.

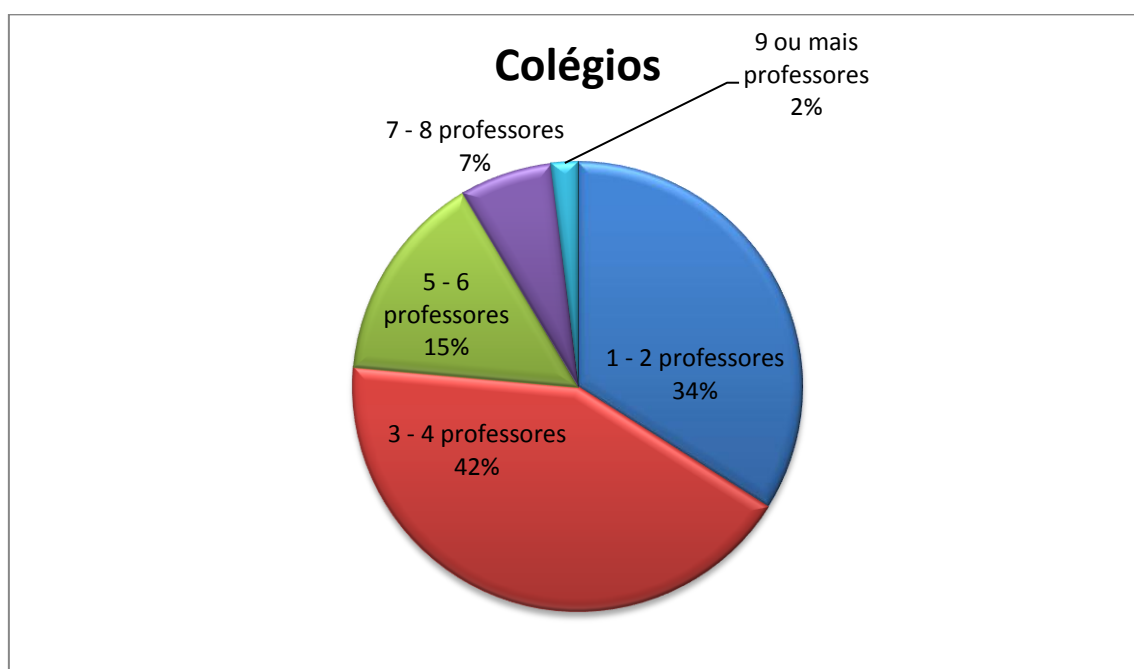
⁸³ O sítio do Portal Educacional do Paraná Dia a Dia Educação foi reformulado e as informações relacionadas aos profissionais da Educação podem ser encontradas na página do Portal intitulada “Educadores” no link “Consulta a Recursos Humanos - profissionais da Educação”. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/>. Acesso em: 23/02/2013.

universo de 376 professores de História do Ensino Médio atuantes em colégios públicos do município de Curitiba.

Após o levantamento do número de professores que atuam em História nas escolas de Ensino Médio foi possível perceber algumas diferenças no que diz respeito à quantidade de professores de História atuando nas escolas de Ensino Médio na cidade de Curitiba, segundo o levantamento efetuado no sítio “**Dia-Dia Educação**”.

Foi observada a média de 3,5 professores de História em cada colégio. Esse dado estatístico esconde uma disparidade muito significativa, pois nos colégios da cidade de Curitiba na disciplina de História há por um lado, colégios com um número grande de professores e vários com somente um professor responsável pela disciplina de História no Ensino Médio.

GRÁFICO 5 – PROFESSORES DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS DE E. M. - CURITIBA



FONTE: Site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Consultado em 21 de julho de 2009

O Gráfico 5 mostra a distribuição dos professores de História nos colégios de Curitiba. Isso significa que 36 estabelecimentos possuem um ou dois professores de História atuando no Ensino Médio, isso equivale dizer que 54 professores desenvolvem trabalho sozinho ou com somente outro profissional da mesma disciplina. A maioria (45) conta com um número entre três e quatro profissionais de

História, totalizando 157 professores. Dezesseis estabelecimentos possuem entre cinco e seis professores totalizando 85 profissionais. Sete colégios possuem entre sete e oito professores, com 51 professores e somente dois colégios possuem mais de nove profissionais de História.

Essa distribuição pode ser entendida pelo tamanho e número de matrículas desses estabelecimentos de ensino. As escolas e colégios da rede pública do estado do Paraná estão classificados conforme o número de matrículas e segundo a Resolução n.º 4534/2011 da SEED-PR tem o objetivo de adequar as instituições escolares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Os colégios com até 750 alunos podem ser considerados como colégios de pequeno porte e assim possuem poucos profissionais atuantes. As instituições que possuem entre 751 e 2000 alunos são classificadas como colégios de médio porte e os colégios com até 3500 alunos são considerados de grande porte. O porte do colégio determina o número de profissionais que estarão efetivamente trabalhando nas suas dependências, seja professores, diretores, pedagogos, técnicos e profissionais de apoio como merendeiras e inspetores.

A observação referente à distribuição de professores de História nos colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba mostra que 61% podem ser considerados de médio porte, pois agregam de três a seis professores de História em seus quadros. Os dois colégios que podem ser considerados como de grande porte na cidade estão localizados na região central.

No mesmo ambiente virtual foi possível aprofundar o levantamento de informações sobre o histórico funcional destes professores, com informações relacionadas a quando começaram a trabalhar no Estado, escolas e colégios de lotação e exercício e quantidade de aulas ministradas durante o ano. Este levantamento foi efetuado entre os meses de agosto e setembro de 2009 do Portal Dia a Dia Educação e mostrou todos os professores de História do Ensino Médio que trabalhavam nos colégios da cidade de Curitiba.

O trabalho teve continuidade com a pesquisa para saber se os professores estiveram nestas escolas desde 2007 e, portanto, participaram da escolha e utilização do material didático do PNLEM. Mais uma vez o ambiente virtual do Portal

educacional do estado do Paraná através do ícone “Consulta sobre os profissionais da educação”⁸⁴ no link “**Educadores**” foi de grande utilidade.

Os critérios adotados para a continuidade do trabalho foram: a condição de professores concursados, ou seja, os chamados do Quadro Próprio do Magistério (QPM's); cujo concurso de ingresso tivesse sido a disciplina de História; aqueles que estivessem trabalhando no Ensino Médio e, pelo menos, desde 2007 lotados e em exercício no mesmo colégio. O resultado deste filtro aplicado ao número de professores reduziu o universo a 198 sujeitos. Levando em consideração somente os professores que estavam relacionados aos trinta e nove colégios que receberam as três coleções selecionadas anteriormente este número foi reduzido a 149 professores.

A razão da escolha de professores QPM's se deu pelo fato de que, por serem concursados, esses professores trabalham, em sua maioria, dentro de sua disciplina de formação.

Professores que trabalhavam no Ensino Médio foram escolhidos devido à especificidade da pesquisa e da necessidade da presença efetiva desde 2007 no colégio se deu devido ao fato de que são profissionais que participaram do processo de escolha e da posterior utilização do material didático selecionado para o PNLEM/2008.

Com o cruzamento das informações coletadas no ambiente virtual, relacionadas aos livros didáticos recebidos pelas escolas selecionadas e aos professores que trabalhavam nos colégios (concursados em História, desde 2007 em lotação, exercício no mesmo colégio) foi possível uma redução do número de colégios e de sujeitos para a continuidade da investigação e foi opção metodológica adotada para a continuidade da pesquisa.

Cinco colégios ficaram fora da continuidade da pesquisa, pois os professores que ali trabalhavam não atendiam aos critérios estabelecidos pelos parâmetros de investigação (não eram licenciados, não eram concursados em História ou passaram a trabalhar nos colégios após 2007).

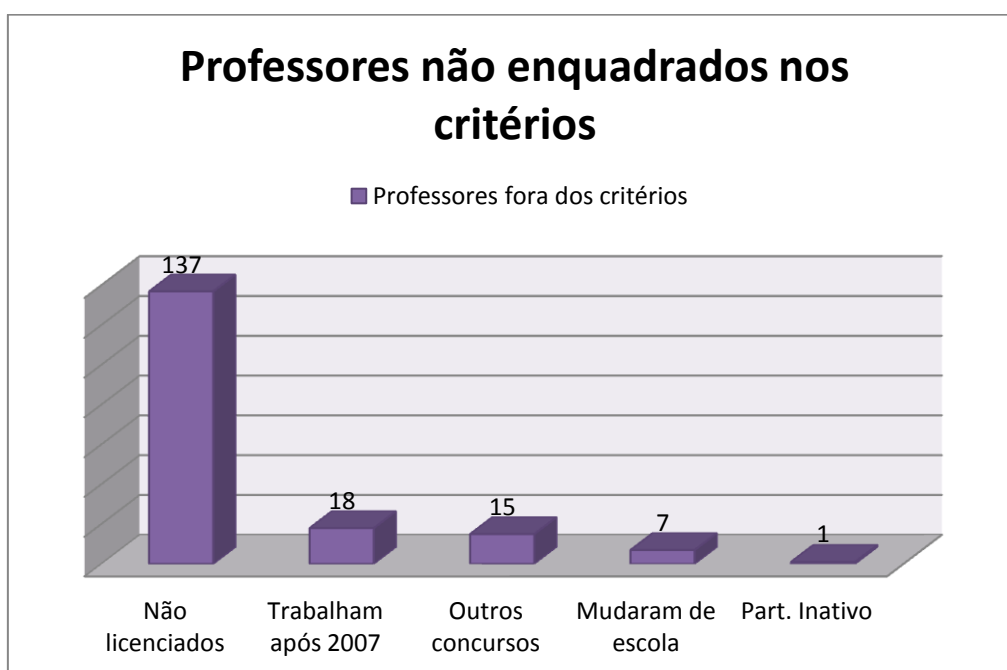
O número de professores dos 39 colégios (149) foi reduzido quando aplicado os critérios de participação na pesquisa (professores concursados em História,

⁸⁴ O sítio do Portal Educacional do Paraná Dia a Dia Educação foi reformulado e as informações relacionadas aos profissionais da Educação podem ser encontradas na página do Portal intitulada “Educadores” no link “Consulta a Recursos Humanos - profissionais da Educação”. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/profissionaiseducacao/>. Acesso em: 23/02/2013.

trabalhando no mesmo colégio desde, pelo menos 2007, que participaram do processo de seleção do PNLEM/2008). Este número foi reduzido a 76 professores, o que permitiu a continuidade da investigação.

Dos 178 professores considerados fora dos parâmetros preliminares da pesquisa após o levantamento inicial dos que trabalhavam nos 106 colégios, a grande maioria de professores (137) eram não licenciados, dezoito professores chegaram ao colégio em que trabalham após o ano 2007, quinze professores lecionam História, mas fizeram concurso para outras áreas do conhecimento, sete professores mudaram de colégio e um professor foi considerado participante inativo pelo sistema, como pode ser observado no gráfico a seguir

GRÁFICO 6 - PROFESSORES NÃO ENQUADRADOS NOS CRITÉRIOS DA PESQUISA APÓS TRABALHO DOCUMENTAL



FONTE: Site www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 30 de setembro de 2009

Foi possível fazer algumas observações sobre o trabalho do professor na escola pública de Ensino Médio no estado do Paraná.

A primeira informação relacionada ao trabalho do professor no sistema público paranaense, tomando por base a disciplina de História, é o alto índice de professores não licenciados (137) que são contratados temporariamente para atuar no ensino público estadual. A categoria não licenciado diz respeito não somente aos

professores que não tem formação completa na área de atuação, os alunos de graduação, mas também aos professores que são formados, mas que não são concursados e assumem as vagas abertas sob o regime denominado Processo Seletivo Simplificado - PSS.

O grande número de professores não licenciados mostra a necessidade do preenchimento dos cargos por meio de concurso público da carreira do magistério, muito importante para o desenvolvimento de um ensino de qualidade em qualquer nível de ensino. Apesar da contratação de milhares de professores a partir do ano de 2009 quando foram convocados os professores que haviam prestado concurso no ano de 2007 o número de professores não licenciados se mantém em níveis elevados necessitando um planejamento que diminua esse quadro e que possa com isso reverter alguns problemas enfrentados pelas escolas no estado do Paraná.

Dezoito professores não fizeram parte da pesquisa, pois começaram a trabalhar nas escolas após o ano de 2007, logo não participaram do processo. Esse número pode ser resultado, em grande parte, dos professores concursados no ano de 2007 que assumiram aulas a partir do ano letivo de 2009 ou por processos de remoções.

A maioria dos professores concursados, os chamados QPM's atuantes no Ensino Médio na área de História têm habilitação em História, mas foram observados quinze casos em que a disciplina de concurso do professor não é História. Os professores QPM's têm cargas de trabalho, chamadas de padrões, de vinte ou quarenta horas, com um período de horas-atividades correspondente a 20% de sua carga horária. Em muitas escolas o número aulas não constituem padrões fechados e após a divisão das aulas entre os professores concursados, algumas aulas ficam sem professores, seja porque os professores já assumiram todas as aulas que podiam, seja por que o número de aulas é muito pequeno para a alocação de um professor somente para poucas. Ou ainda professores de outras áreas de conhecimento que necessitam fechar seu padrão e complementam sua carga horária com aulas de outras áreas do conhecimento.

Isso pode responder aos quinze casos observados de professores de outras áreas de conhecimento que assumiram, segundo a pesquisa documental, aulas de História no Ensino Médio. Sete professores de Geografia, três de Filosofia, dois de Sociologia, um de Educação Física, de Educação Especial e de Processamento de Dados foram professores que ministravam aulas de História para o Ensino Médio em

Curitiba quando do levantamento dos dados. Sete professores se transferiram dos colégios em que estavam cadastrados no ano de 2009 e um professor foi considerado participante inativo pelo sistema.

Uma questão surpreendente deste levantamento foi o tempo que o professor está lotado no estabelecimento em que tem exercício, ou seja, no estabelecimento em que trabalha. A hipótese inicial estava relacionada à alta rotatividade observada nos colégios estaduais em que a pesquisadora trabalhou durante vários anos. Pela hipótese levantada sobre a alta rotatividade dos profissionais da educação do ensino público, acreditava-se que o período que os profissionais atuariam em cada escola seria pequeno.

O que se verificou na pesquisa documental foi que os professores têm em média nove anos de permanência nos colégios em que estão lotados, estando alguns lotados e em exercício na mesma escola há mais de vinte anos.

Questões relacionadas a identidade que os sujeitos da pesquisa desenvolveram estão relacionadas ao contexto social em que vive, mas também a questões como história pessoal e tradições culturais e culturais. Segundo Martuccelli (2007), a questão da identidade não pode se resumir a uma relação de classe, a uma comunidade, ou a questões de gênero ou de raça. A identidade é o que garante sentimento de pertencimento social e o que assegura a manutenção da continuidade apesar de suas mudanças.

Os estudos de Barton (2011) que apresentam resultados relacionados com as identidades desenvolvidas junto a sujeitos em diferentes contextos vem ao encontro do que afirma Martuccelli (2007). A identidade é construída como o resultado de uma mediação ativa entre diferentes sujeitos e momentos. O professor Keith C. Barton afirma que “penso que a História é um *recurso* para o desenvolvimento da identidade. Estudantes (e professores) não *têm* identidades; eles *desenvolvem* identidades. Eles *utilizam* História para desenvolver suas identidades”⁸⁵ (BARTON, 2011, tradução da autora).

Os dados trazidos durante o desenvolvimento da pesquisa documental trouxe uma nova questão de pesquisa junto aos dados empíricos, o fato de professores estarem no mesmo ambiente durante tantos anos, pois não é possível

⁸⁵ “I think history is a RESOURCE for developing identity. Students (and teachers) don't HAVE identities; they DEVELOP identities. They USE history as they develop their identity. (BARTON, 2011, tradução da autora).

pensar em um profissional que não tenha razões fortes para permanecer no mesmo lugar durante tanto tempo. A questão da identidade apresentou novas questões para serem observadas e analisadas durante o transcorrer da análise teórica e trabalho empírico.

O trabalho documental foi importante para a construção de um perfil dos professores do Ensino Médio, na disciplina de História na cidade de Curitiba, todos QPM's, concursados em História e atuantes, pelo menos desde 2007 na mesma escola. Essa análise, com base em dados quantitativos e estatísticos, foi imprescindível para o desenvolvimento posterior da pesquisa e auxiliou a análise e interpretação relacionadas ao conceito de passado de professores e suas percepções sobre a presença desse conceito no livro didático.

Ao final de todas as pesquisas documentais que foram efetuadas, a análise dos dados quantitativos auxiliou a definição de duas coleções didáticas de História e o universo da pesquisa se concentrou em setenta e seis professores de História do Ensino Médio que trabalhavam em trinta e quatro colégios na cidade de Curitiba.

Não foi possível afirmar que os professores receberam as coleções de livros didáticos selecionadas somente com base na análise das informações levantadas pela pesquisa documental efetuada junto aos sítios de órgãos federais e estaduais e da legislação pertinente a criação, implantação e desenvolvimento do PNLEM/2008.

Para a continuidade da pesquisa houve a necessidade do trabalho empírico em prol de um maior aprofundamento, condição indispensável para a continuidade da pesquisa. O desenvolvimento do trabalho empírico está descrito no tópico a seguir.

3.2 PESQUISA EMPÍRICA

O início do trabalho empírico foi determinado como resultado do trabalho documental que apontou 34 colégios, entre os quais 32 receberam o mesmo livro e dois somente receberam duas coleções. Também mostrou um universo de 76 professores de História do Ensino Médio que estavam listados nos documentos oficiais como professores atuantes nos colégios da pesquisa e dentro dos critérios escolhidos.

Serão apresentados a seguir os instrumentos desenvolvidos e aplicados relacionados a pesquisa intitulada como pesquisa empírica: questionários e entrevistas.

Questionários como opção de instrumentos de pesquisa apresentam muitos pontos positivos segundo Laville e Dionne que também afirmam

[...] dentre as vantagens desse tipo de questionário padronizado [ele] permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas. [...] A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183-184).

Foram desenvolvidos dois questionários intitulados “Questionário Preliminar” (Vide Apêndice 1) e “Questionário Piloto 1” (Vide Apêndice 2). A opção metodológica pelo uso dos questionários ocorreu porque os dados puderam ser coletados e analisados em um tempo relativamente curto de tempo. Além disso, o questionário permite que as respostas sejam completadas de acordo com o ritmo dos participantes, estimulando respostas francas e cuidadosas. (BUFREM, 2009)⁸⁶.

O “Questionário Preliminar” foi aplicado e respondido por diretores e/ou pedagogos das escolas na presença da pesquisadora, já o “Questionário Piloto 1” foi respondido pelos professores durante o seu horário de atividades⁸⁷ no colégio sem a presença da pesquisadora.

Após o recebimento de todos os questionários respondidos e a organização das informações fornecidas ficou delineado o universo de professores de História que trabalham em colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba. Eles foram entrevistados pessoalmente para maior aprofundamento de questões relacionadas à identidade que mantêm com o colégio, ambiente de trabalho, as ideias relacionadas ao conceito passado e de passado encontradas e consideradas válidas nos livros didáticos escolhidos e recebidos pelo programa do PNLEM/2008. (Vide Apêndice 3).

⁸⁶BUFREM, Leilah Santiago. **O processo de Pesquisa:** levantamento de dados. Curitiba, ago./nov. 2009. Anotações de aula da disciplina “A organização da informação e a produção de conhecimento sobre a escola”.

⁸⁷ Os professores do Estado do Paraná têm uma carga horária de 20 horas/aula de cinquenta minutos por padrão e cumprem 20% desse período em atividades fora de sala de aula, mas dentro do ambiente escolar. Esse momento é utilizado para elaborar provas, corrigir atividades e desenvolver estudos.

A discussão e elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada contou com o auxílio dos doutorandos Sandra Sagatio, Rosane B. Teixeira, Daniela Carla Oliveira e Marcos Gehrke, participantes do Seminário de Pesquisa coordenado pela orientadora desta tese.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi pensado como um modo para conseguir respostas às questões propostas pela presente pesquisa. Procurou dar aos sujeitos participantes a possibilidade de explicar a importância atribuída ao seu ambiente de trabalho, o seu conceito epistemológico de passado, como ocorreu o processo de seleção do livro didático do PNLEM/2008 e as ideias de passado que os professores acreditam encontrar no material escolhido, recebido pelo PNLEM/2008.

3.2.1 Questionários Aplicados

A discussão e elaboração do questionário intitulado “Questionário Preliminar” (Vide Apêndice 1) foi desenvolvida na disciplina Seminário de Tese do PPGE-UFPR. O objetivo principal deste instrumento foi coletar dados que pudessem auxiliar o desenvolvimento da pesquisa e confirmar dados da pesquisa documental anterior. A opção metodológica pelo desenvolvimento de um questionário vem ao encontro do que afirma Laville e Dione

[...] a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor à sua opinião. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 183).

O trabalho de campo junto aos 34 colégios ocorreu entre os meses de abril e outubro do ano de 2010. As visitas aos colégios foram efetivadas durante os períodos de aula e os diretores e/ou pedagogos foram responsáveis pelo preenchimento e assinatura dos questionários respondidos. Dois diretores, alegando falta de tempo para atendimento, ficaram com o instrumento, responderam e posteriormente fizeram a devolução do mesmo. Todos os entrevistados permitiram formalmente o acesso da pesquisadora para a continuidade do trabalho.

O “Questionário Preliminar” foi elaborado tendo um total de sete questões objetivas e de respostas simples. Os objetivos desse questionário foram: apresentar o projeto aos responsáveis pelos colégios; conseguir a permissão formal das direções para o acesso da pesquisadora aos professores; comprovar as informações levantadas junto ao portal educacional “Dia a Dia Educação” referente à presença dos professores nos colégios; levantar informações sobre como ocorreu o processo de seleção do livro didático do PNLEM/2007 e, ainda, se as coleções recebidas pelos professores foram efetivamente coleções escolhidas durante o processo de seleção.

É necessário esclarecer que todas as informações dadas pelos diretores, pedagogos e/ou responsáveis foram levadas estritamente em conta para a definição dos colégios e sujeitos que prosseguiriam na pesquisa. As inclusões e exclusões de professores que foram efetuadas ocorreram levando em conta às respostas contidas no “Questionário Preliminar”.

A análise das informações desse questionário mostrou algumas informações pertinentes para a presente pesquisa. Todas as escolas deram a permissão formal para que a pesquisadora pudesse entrar em contato com os professores do Ensino Médio. Todos os questionários foram assinados pelos responsáveis dos colégios visitados garantindo assim a participação das escolas e mostrando a seriedade do processo da pesquisa empírica.

As autoras Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta no texto “A escola: relato de um processo inacabado de construção” apresentam a escola como um ambiente que é

[...] na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu) [...] é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação. (ROCKWELL; ESPELETA, 2007, 133-134).

Mas a o estabelecimento chamado escola apresenta o que elas chamaram de uma “outra” existência apesar da existência institucional. Essa é

[...] *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças civis de variadas características. (ROCKWELL; ESPELETA, 2007, 133-134).

Inserido nesse contexto se encontra os sujeitos envolvidos na cultura escolar, os alunos, pais, *professores*. Ao entender os sujeitos como participantes efetivos do ensino e da aprendizagem, a importância do estudo relacionado aos seus conhecimentos e suas práticas auxilia no entendimento da cultura escolar em que estão inseridos.

Ana Maria F. C. Monteiro (2001, 121) afirma que “a relação dos professores com os saberes que ensinam [é] constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional”.

Estudar o conhecimento dos professores, suas ideias e conceitos em que acreditam é importante para entender a relação desenvolvida no contexto escolar e segundo Rockwell e Espeleta (2007, p. 142)

[...] o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar [...] incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros da formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. (ROCKWELL; ESPELETA, 2007, 142).

A escola foi entendida como um espaço de vivência de múltiplos sujeitos. Ao procurar investigar informações junto aos diretores e pedagogos entende-se que eles, junto com professores e alunos, constituem-se como sujeitos da escola que vivenciam a realidade e partilham do mesmo projeto educativo desenvolvido.

As duas primeiras perguntas do questionário tiveram o objetivo de levantar os nomes dos professores que trabalhavam desde 2007 no colégio e que estavam no ano de 2010 em serviço. Foi a primeira aproximação empírica com os professores, já que nesse momento foi possível um primeiro cruzamento de dados entre o trabalho documental realizado nas plataformas virtuais e a pesquisa no ambiente escolar. Foi também o momento de apresentação da proposta da pesquisa. As explicações dadas referentes ao trabalho mostraram a importância que deve ser dada à escola e aos sujeitos inseridos em seu contexto. A opção pelo questionário que foi apresentado para as direções e orientações pedagógicas vem ao encontro do entendimento que a escola é um espaço amplo de desenvolvimento da educação e que todos os sujeitos inseridos no seu contexto são importantes para o desenvolvimento da cultura escolar. (FOURQUIN, 1993).

As perguntas três, quatro e cinco são referentes ao recebimento dos livros didáticos. Essas questões buscaram perceber se a direção e/ou orientação

pedagógica participam do processo de seleção do material didático que é utilizado no colégio. O que se pode perceber em vários dos 34 colégios é que esse processo de escolha muitas vezes acontece de forma rápida e sem uma ampla discussão entre os profissionais envolvidos. Diretores e muitos pedagogos que responderam ao questionário afirmaram que o tempo para a análise e seleção do material didático dos programas para o Livro Didático, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio são insuficientes para que possa haver uma discussão aprofundada e uma análise acurada de todas as coleções disponibilizadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático.

Todos os processos de seleção de Livros Didáticos oferecem os Guias de Livros Didáticos, recebidos pelas escolas e disponibilizados no sítio do MEC⁸⁸ e FNDE⁸⁹, para auxiliar os professores durante o processo de escolha do material didático. O que se observou nas entrevistas foi que muitas vezes o professor tem acesso ao Guia, ferramenta útil para o processo, mas não tem o acesso as coleções propriamente ditas e faz a sua escolha sem a possibilidade de análise das coleções aprovadas e disponibilizadas pelo Guia.

A análise das respostas do Questionário Preliminar mostrou também que alguns dados presentes no portal “Dia a Dia Educação” não estavam atualizados, pois alguns professores listados como atuantes no Ensino Médio não mais lecionavam no Ensino Médio ou não estavam nem mais na escola. Houve um caso em que o professor listado no sítio no momento da pesquisa documental havia falecido.

Sobre o processo de seleção do material foi observado algumas questões que podem ser consideradas importantes para o entendimento do processo de seleção do PNLEM/2008. Após o levantamento das respostas dos diretores e/ou responsáveis foi possível fazer algumas inferências que definiram a continuidade do processo de pesquisa.

A análise dos dados quantitativos do Questionário Preliminar propiciou mais uma definição do universo de sujeitos e de colégios participantes, com a exclusão e inclusão de professores para o prosseguimento da pesquisa. Após a tabulação dos

⁸⁸ Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Apnld&Itemid=668. Acesso em: 25/02/2013.

⁸⁹ Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro>. Acesso em: 25/02/2013.

dados do “Questionário Preliminar” o universo para a continuidade da pesquisa foi reduzido a vinte e cinco escolas do Ensino Médio. Vinte e três escolas que receberam o mesmo livro e as duas escolas com recebimentos únicos.

Dos 34 colégios pesquisados, nove (26,4%) deixaram de participar após a tabulação dos resultados do “Questionário Preliminar”. Quatro colégios não tinham professores QPM's que fizeram parte do processo de seleção do livro didático no ano de 2007, devido à ocorrência de transferências, afastamento por licença ou falecimento. Três não continuariam na pesquisa, pois os diretores afirmaram que o livro recebido não foi o livro escolhido no processo de seleção do PNLEM/2008. Em um, o diretor afirmou que o livro recebido não foi o escolhido, pois a escolha foi efetuada pelo setor onde se localiza o colégio e outro, por problemas internos, perdeu o prazo para os professores efetuarem a seleção do livro didático do Ensino Médio no PNLEM/2008.

Dos setenta e seis professores registrados no sítio da SEED-PR que lecionavam nas escolas do estudo, sessenta professores estavam aptos para responder ao questionário intitulado “Questionário Piloto 1” (Vide Apêndice 2).

Esse número dos professores que continuariam na pesquisa foi definido por meio do levantamento dos nomes dos professores de História do Ensino Médio que trabalhavam, segundo os registros que a pesquisadora possuía, nas vinte e cinco escolas que continuariam a fazer parte da pesquisa e através das informações prestadas pelos diretores e/ou pedagogos das escolas entrevistadas.

Uma observação acerca do papel da direção e/ou supervisão pedagógica durante a aplicação do “Questionário Preliminar” diz respeito ao fato de que, mesmo afirmando que participaram também do processo de seleção do material de História, boa parte dos diretores e pedagogos não soube responder, de pronto, qual a coleção recebida pela escola e se ela tinha sido a escolhida durante o processo de seleção. Uma outra questão pertinente diz respeito a como ocorre a participação da direção e dos pedagogos durante o processo de seleção, já que os professores que responderam o questionário em grande parte afirmaram que o processo de seleção ocorreu com a participação dos pedagogos.

O instrumento de pesquisa intitulado “Questionário Piloto 1” (Vide Apêndice 2) foi aplicado entre os meses de abril e outubro de 2010. Esse instrumento de recolha de dados estava estruturado em três partes. Esse modelo de estruturação vem ao encontro do que afirma Bufrem (2009), de que as questões “podem ser

padronizadas, do que resulta maior simplicidade na administração e maior compreensão para o respondente”.

A primeira parte com questões informativas e de múltipla escolha que visavam levantar informações sobre o tempo de atuação no magistério, tempo de lotação na escola (tempo que o professor está registrado na SEED como professor da escola) e tempo de exercício na escola (tempo que o professor trabalha na escola, mesmo ele sendo registrado em outra escola e prestando serviço na escola até ser definitivamente registrado na escola da pesquisa), a participação no processo de escolha do livro didático do PNLEM/2008, a utilização do Guia dos Livros Didáticos no processo, se o livro recebido foi mesmo o escolhido e com quem o professor fez a escolha. Essa primeira parte do questionário, além de confirmar informações levantadas pela pesquisa documental, também visava obter dados sobre o trabalho do professor.

A segunda parte do questionário visava o levantamento de informações sobre a participação no processo de escolha do livro didático do PNLEM/2008, a utilização do Guia dos Livros Didáticos no processo de seleção, se o livro recebido foi mesmo o escolhido e com quem o professor fez a escolha. Esse grupo de perguntas teve como objetivo obter informações sobre o trabalho do professor na escola e também confirmar informações levantadas pela pesquisa documental.

A terceira parte do questionário era uma questão com a utilização da escala de Likert e teve como objetivo o levantamento das ideias de passado dos professores de História incluídos na pesquisa. Essa questão foi formulada com cinco categorias que variavam desde *está totalmente de acordo*, passando por *está de acordo, mas não totalmente*, *não concorda nem discorda*, *está em desacordo, mas não totalmente* até a categoria *está totalmente em desacordo*. Mesmo sabendo que quando se oferece um número ímpar de categorias, com a categoria do meio (central) representando uma indecisão, há uma tendência de ser privilegiada esta categoria do meio, o que se observou na análise das respostas foi que em nenhuma afirmação a categoria central foi preponderante.

A organização dos dados referentes ao “Questionário Piloto 1” foi efetivada entre os meses de novembro de 2010 e janeiro de 2011. Isso ocorreu juntamente com a análise das respostas para definição dos sujeitos que participariam da continuidade da pesquisa.

Dos vinte e cinco colégios onde os professores responderam o “Questionário Piloto 1”, treze não continuaram no processo da pesquisa, pois em seis delas os professores que responderam ao Questionário Piloto 1 afirmaram que os livros didáticos de História recebidos no PNLEM/2008 não foram os escolhidos apesar da resposta positiva dos diretores no Questionário Preliminar. Seis escolas mostraram várias inconsistências nas respostas dos professores e a opção metodológica adotada pela pesquisadora foi somente considerar as respostas dos professores que afirmaram nos questionários que receberam o livro escolhido para o andamento da pesquisa e em uma escola o professor afirmou que não participou do processo de seleção do material didático de História do PNLEM/2007 apesar do diretor da escola responder o contrário no “Questionário Preliminar”.

Dos sessenta professores listados durante o percurso da pesquisa, efetivamente cinquenta e três professores responderam ao “Questionário Piloto”. Um total de 42 professores responderam o “Questionário Piloto 1” e estavam listados nas etapas anteriores da pesquisa. O questionário não foi respondido por 18 professores porque, mesmo registrados nos colégios da pesquisa, neles não atuavam no momento da aplicação do questionário. As razões variam desde o fato de que o professor assumiu a direção do colégio em que leciona, a ausência temporária de professores em razão do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), programa de formação continuada oferecido pela SEED-PR, de pedidos de remoção dos professores para outras colégios ou cidades, durante o ano de 2010, da aposentadoria ou exoneração a pedido, ou ainda do afastamento por motivos de saúde. Foram adicionados no percurso da pesquisa outros onze professores que responderam ao “Questionário Piloto 1” porque foram citados como professores QPM's do Ensino Médio atuantes em História pelos diretores e/ou pedagogos que responderam ao “Questionário Preliminar”.

Para garantir a lisura do processo da pesquisa e para que não houvesse interferência da pesquisadora nas respostas dadas, os questionários foram deixados nos colégios com os diretores que já haviam sido contatados anteriormente. Os professores responderam o “Questionário Piloto 1” nos seus horários de hora-atividade, segundo os diretores.

A organização dos dados referentes ao “Questionário Piloto 1” foi efetivada entre os meses de novembro de 2010 e janeiro de 2011. Isso ocorreu juntamente com a análise das respostas para definição dos sujeitos que participariam da

continuidade da pesquisa e mostrou que trinta dos cinquenta e três professores não continuariam como sujeitos do estudo pois suas afirmações os colocaram fora dos critérios estabelecidos para o andamento da pesquisa como pode ser visto no gráfico a seguir

GRÁFICO 7: PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA APÓS O QUESTIONÁRIO PILOTO 1



Fonte: Pesquisa empírica

Dentre os trinta professores que não continuaram como sujeitos do estudo oito afirmaram que não participaram do processo de seleção do livro didático, dez afirmaram que as coleções recebidas pela escola não foram as escolhidas por eles no processo, essa afirmação contradiz o que os diretores afirmaram no “Questionário Preliminar” enquanto que doze questionários aplicados em seis escolas, mostraram inconsistências.

Durante a pesquisa empírica observou-se que as razões do não recebimento do livro escolhido podem estar relacionadas por um lado pela ingerência dos professores no processo de escolha, já que, após esse processo, as escolas tiveram que enviar as listas para o setor onde estava localizada a escola e, em alguns casos foi a direção desse setor que fez um levantamento entre todas as escolas e enviou ao FNDE o pedido das coleções mais escolhidas naquele setor. Assim, algumas escolas não receberam o livro selecionado.

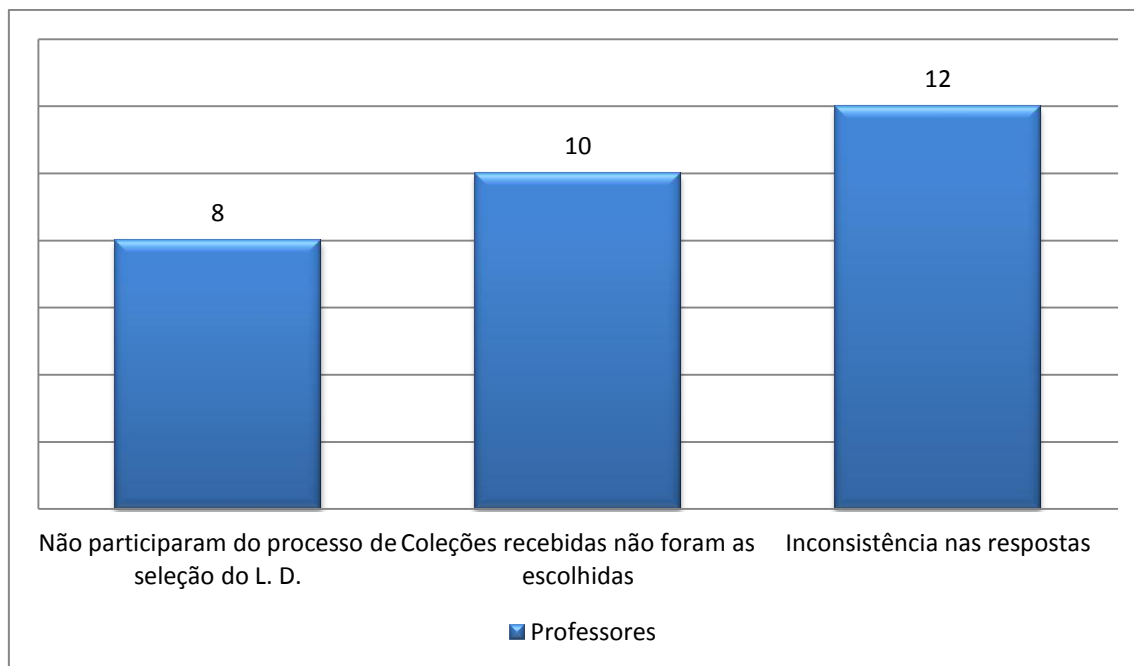
Outra razão para o não recebimento está relacionada às questões financeiras das editoras, pois elas ao receber os pedidos podem optar por não publicar uma coleção com um número pequeno de exemplares, o que inviabilizaria financeiramente a sua produção. Assim, o material enviado pelo FNDE para as escolas em alguns casos não correspondeu à primeira escolha dos professores, já que a lista enviada ao órgão é uma lista tríplice. Durante o trabalho empírico ficou demonstrado que ocorreram casos em que nenhuma das três coleções da lista enviada pelo colégio foi a escolhida pelos professores que participaram do processo.

A pesquisa também mostrou uma escola que recebeu a coleção embora tenha perdido o prazo de seleção por questões administrativas internas. Uma vez que a direção não soube precisar as razões do recebimento da coleção que está sendo utilizada, essa escola não fará parte da pesquisa.

Todas essas questões levam a algumas observações. Num primeiro momento, mostra-se a necessidade de melhorias no processo de fornecimento das coleções recomendadas; de estabelecer a importância dos professores durante esse processo e de que não haja interferências administrativas na seleção. Demonstra-se também a necessidade de que o processo de seleção dê ao professor autonomia plena para a escolha, bem como tempo para discussão e debate, pois o recebimento de uma coleção não selecionada acarreta a responsabilidade de utilização de um material didático que não foi escolhido pelo professor, e que muitas vezes não é aceito como um material que ele considere que apresente discussões importantes sobre a sua disciplina.

Os doze questionários com inconsistência nas respostas mostraram onze professores, de cinco escolas, que apesar de afirmarem que participaram do processo de seleção do livro didático de História, se contradisseram sobre o recebimento do livro escolhido. Na sexta escola, o professor faz parte da direção nos dois últimos anos e apesar de ter participado de todo o processo e de ter recebido a coleção que escolheu no PNLEM/2008, seu trabalho é administrativo e não pedagógico desde o ano de início da utilização do livro didático do PNLEM/2008. Isso pode ser visualizado no gráfico a seguir

GRÁFICO 8: PROFESSORES DE HISTÓRIA NÃO ENQUADRADOS NOS CRITÉRIOS DA PESQUISA APÓS TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO PILOTO 1



Fonte: Pesquisa empírica

Sendo assim, o universo final da pesquisa, para a continuidade do trabalho, restringiu-se a 23 professores de História que lecionam em 12 escolas de Ensino Médio na cidade de Curitiba.

A partir da definição do universo da pesquisa foi possível fazer algumas inferências⁹⁰ sobre o trabalho do professor de História do Ensino Médio da cidade de Curitiba. (Vide Apêndice 3)

Todos os vinte e três professores participaram do processo de seleção do livro didático do Ensino Médio do PNLEM/2008 e afirmaram que o livro recebido foi o escolhido por eles. Somente um professor afirmou que não utilizou o Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (BRASÍLIA, 2007) para auxiliar na seleção do material. Isso mostra a importância que o Guia do Livro Didático tem para o processo de seleção.

Os professores em sua maioria afirmaram utilizar o livro didático em sala de aula. O tempo médio de magistério dos professores dessa pesquisa é de mais de dezesseis anos. Dois professores trabalham há 26 anos e dois professores têm oito anos de magistério.

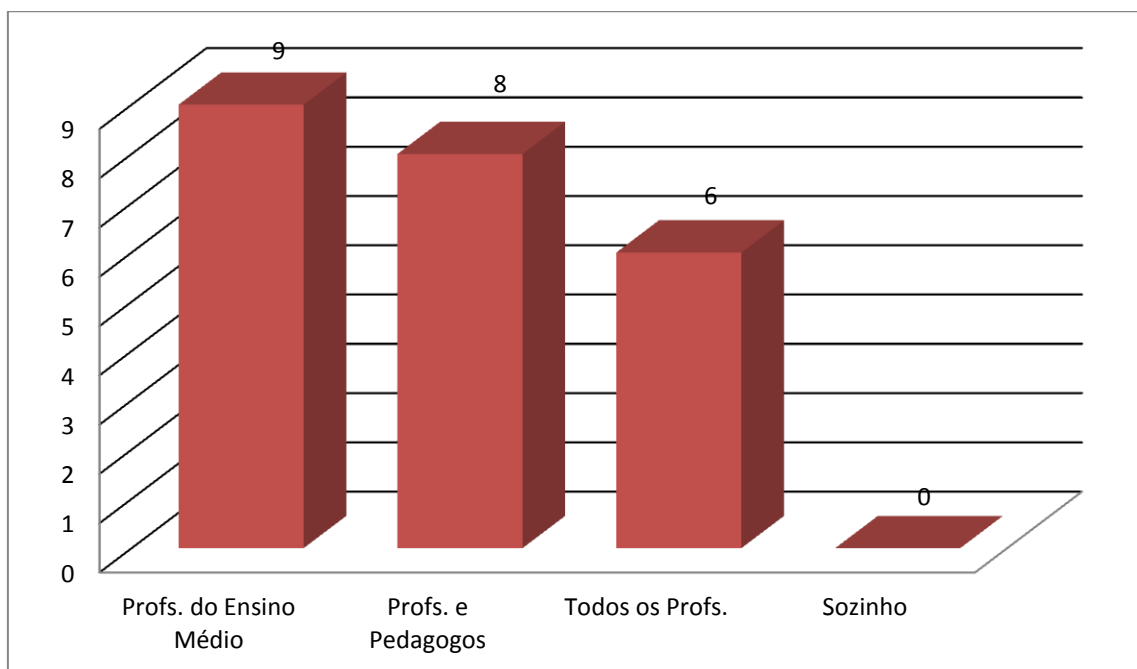
⁹⁰ Foram consideradas as respostas dos vinte e três professores que se enquadravam nos critérios da pesquisa para todas as análises relacionadas ao Questionário Piloto 1.

O levantamento do tempo que esses professores trabalham no mesmo local mostrou um tempo médio de nove anos de magistério no ano de 2010. Um professor está trabalhando no mesmo colégio há mais de vinte e dois anos enquanto outros cinco professores estão por cinco anos junto ao estabelecimento. Novamente levanta-se a questão da identidade que o professor tem com o colégio em que leciona e torna-se necessário aprofundar esse tópico que será explanado no próximo capítulo. As razões pelas quais os professores se encontram no colégio em que lecionam vão desde ao ambiente de trabalho, proximidade de sua residência, os alunos e a comunidade escolar até para contribuir para a melhoria do ensino. Esse ponto relacionado à longa presença do professor no colégio em que trabalha será discutida no capítulo seguinte.

Os professores em sua totalidade fizeram a afirmação que utilizam o livro didático. Isso mostra a importância desse artefato cultural dentro da realidade escolar e como a utilização de uma coleção realmente escolhida e recebida pelo professor pode auxiliar o desenvolvimento da disciplina.

A segunda parte do questionário buscava fazer o levantamento de quem participava do processo de seleção em uma questão de múltipla escolha. O levantamento das respostas detectou que nove professores da pesquisa afirmaram que realizaram a escolha com os professores de História do Ensino Médio da escola, oito professores responderam que realizaram a seleção do material didático juntamente com os pedagogos e seis professores afirmaram que a escolha foi feita juntamente com todos os professores de História da escola, do Ensino Fundamental e Médio. Nenhum professor afirmou que fez a escolha individualmente. As respostas a essa questão podem ser visualizadas no gráfico seguinte

GRÁFICO 9: PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO



FONTE: Pesquisa empírica

A análise das respostas sobre a participação durante o processo de escolha leva a alguns questionamentos sobre quem são os profissionais que participam no processo de escolha do livro didático utilizado nas escolas e como essa participação ocorre.

O processo de seleção em nove escolas ocorreu com todos os professores de História do Ensino Médio. Isso pode mostrar a tentativa de um esforço de integração dos sujeitos da escola, bem como a articulação profissional entre os professores das escolas da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa deve procurar responder como se dá efetivamente o processo de escolha junto aos professores.

Ao observar que oito professores fizeram sua escolha juntamente com os pedagogos do colégio, deve-se questionar qual a intervenção do pedagogo durante esse processo. O fato de que nenhum professor afirmou ter escolhido sozinho o livro mostra que essa escolha não é solitária e que a escola pode ser entendida com uma organicidade representada pela participação de vários sujeitos no processo de seleção do livro didático. Por outro lado, pode ser indicativo de que ocorreu uma imposição por parte da escola ou do núcleo de educação.

A análise das respostas relativas à participação durante o processo de escolha leva a alguns questionamentos sobre quem são os profissionais que

interferem no processo de escolha do livro didático utilizado nas escolas e como ocorre esse processo.

Esse trabalho busca estudar os conceitos de passado que os professores da pesquisa afirmam encontrar no livro didático que eles selecionaram e receberam do PNLEM/2008. Ao investigar como o professor se refere ao conceito de passado que ele diz encontrar no livro didático, os conceitos de passado e relacionados a epistemologia da História podem ser melhor compreendidos.

Uma questão que merece ser discutida com maior atenção é a do tempo oferecido para que o professor processe sua escolha. Durante todo o período em que o PNLEM/2008 se desenvolveu, a oportunidade dada à escolha feita pelo professor parece ser o período mais curto dentro de todo o processo. Acredita-se que ocorra essa exiguidade de tempo para a escolha do professor em todos os programas do governo federal para fornecimento de livros didáticos.

A experiência profissional desta pesquisadora apresenta informações empíricas relacionadas ao tempo oferecido para o desenvolvimento do processo de seleção do material didático que ocorre em um tempo exíguo. O processo de seleção também deixa a desejar, pois na maioria do processo o professor não tem acesso às coleções de livros didáticos. Sua escolha tem que se basear exclusivamente na leitura das informações obtidas pelo Guia do Livro Didático.

Talvez se faça necessário repensar como esse processo de escolha ocorre, pois o professor, considerado como sujeito imprescindível nesse processo, muitas vezes, tem sua participação quase anulada e não tem possibilidade de fazer uma seleção com qualidade do material que usará nos anos seguintes. Os dados coletados durante a pesquisa empírica e as entrevistas indicam que os professores tiveram pouco tempo destinado à análise dos livros e para reuniões visando sua escolha.

As informações referentes as duas primeiras partes do “Questionário Piloto 1” podem ser analisados na tabela seguinte.

TABELA 3 – DADOS DA PRIMEIRA PARTE QUESTIONÁRIO PILOTO 1⁹¹

	ESCO LA	MAG.	EXERC.	PART PROC.	USO DO GUIA	SEL/ REC	UTILIZA LIVRO DID.	QUEM ESCOLHEU ⁹²
1	A	18	10	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
2	B	21	21	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
3	B	15	6	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
4	B	10	8	Sim	Não	Sim	Sim	PP
5	C	22	22	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
6	D	20	4	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
7	E	9	5	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
8	E	26	7	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
9	F	17	5	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
10	G	17	10	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
11	G	9	7	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
12	G	18	5	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
13	G	15	13	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
14	H	19	13	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
15	H	22	13	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
16	H	8	6	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
17	I	15	6	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
18	I	20	14	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
19	J	26	9	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
20	J	13	7	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
21	K	17	6	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
22	K	17	5	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
23	L	8	5	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM

FONTE: Pesquisa Empírica

A terceira parte do “Questionário Piloto 1” foi estruturada a partir de dezesseis afirmações sobre o passado e as respostas foram dadas segundo uma questão organizada pela escala de Likert, utilizando as cinco categorias a seguir:

- 1 - Se está totalmente de acordo;
- 2 - Se está de acordo, mas não totalmente;
- 3 - Se não concorda, nem discorda;
- 4 - Se está em desacordo, mas não totalmente e
- 5 - Se está totalmente em desacordo.

⁹¹ Os dados foram tabulados tendo como parâmetro a ano de 2010. (Vide Apêndice 5).

⁹² PP = professores de História e Pedagogos, PEM = professores do Ensino Médio, TP = todos os professores

A conceituação sobre o passado vem das obras de Oakeshott (2003), Lowenthal (1989) e Rüsen (2001).

Michael Oakeshott (2003) entende o passado de duas formas: o chamado passado prático, e o passado histórico. O passado prático pode ser entendido como passado encapsulado, passado lembrado e os vestígios materiais do passado que servem para contemplação artística, para fins práticos da vida cotidiana ou para o conhecimento humano. O passado histórico é o que permite o surgimento do ofício do historiador e a autonomia e especificidade da ciência histórica.

Para David Lowenthal (1989), o historiador deve ir ao passado para fazê-lo existir enquanto História em um esforço consciente e intencional para conhecer o passado que deve ser visto como passado no presente, ou parte do presente, embora não seja igual a ele. Podemos ir ao passado a partir da memória, das relíquias e da História, mas o passado deve ser tratado como um lugar estranho, onde se realizavam coisas de modo diferente porque o que conhecemos como passado foi um presente em algum outro momento. (LOWENTHAL, 1998).

A ida ao passado pode ser considerada a partir da perspectiva apresentada por Rüsen (2001) que afirma que o importante não é aprender somente o conteúdo da História, mas saber como ocorre o processo de sua construção. Se os historiadores trabalham com restos, ruínas, fragmentos do passado, é parte do processo da aprendizagem histórica identificar, lidar e restaurar o passado neles presente.

A construção das afirmações contidas nessa parte do trabalho contou com a ajuda das discussões efetuadas durante a disciplina Educação Histórica: história, abordagens e perspectivas de pesquisa, sob a responsabilidade da professora doutora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e que foi realizada no primeiro semestre de 2010 no Programa de Pós Educação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Esta disciplina foi muito importante por tratar de aspectos relativos à questão do passado e seus significados, mais precisamente o momentos em que a discussão se focou no significado do passado para o ensino de História. Os alunos, sob a orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora puderam discutir suas ideias sobre o conceito de passado. Com as anotações e as afirmações dos alunos nas aulas dessa disciplina foi possível a construção de uma lista de dezesseis

afirmações sobre o passado que se transformou na segunda parte do “Questionário Piloto 1.

As afirmações relacionadas ao passado construídas e utilizadas na segunda parte do “Questionário Piloto 1” estão listadas a seguir:

1. O passado é utilizado pelo historiador para fazê-lo existir como história.
2. O passado é uma necessidade para se conhecer o presente.
3. O passado é parte do presente, mas não é igual a ele.
4. O distanciamento é necessário para explicar o passado, sendo que o historiador tem essa habilidade de distanciamento.
5. O passado está distante e a seu registro está relacionado a quem o escreve.
6. O passado deve ser interpretado, representado, relacionado e ressignificado.
7. O passado é um recorte, não é linear, ele está sendo estudado.
8. O passado é memória.
9. O passado tem que ter relevância e significado para o professor.
10. O objetivo é estudar o passado para entender as relações com o presente, perceber que as coisas vão se modificando na sociedade.
11. O passado é rememoração. Rememorar é alcançar um sentido, evitar o esquecimento.
12. O passado retrata as coisas como realmente aconteceram.
13. O passado deve ser melhor compreendido do que explicado.
14. O passado é o que aconteceu e deve ser interpretado a partir da visão e opinião do historiador.
15. O passado só pode atingir a plausibilidade nunca a objetividade.
16. O passado está dentro de cada um.

As respostas dos vinte e três professores podem ser analisadas na tabela a seguir

TABELA 4: CONCEITOS SOBRE O PASSADO

	1	2	3	4	5	S/R	D/R
1 - O passado é utilizado pelo historiador para fazê-lo existir como história.	12	3	0	4	2	2	
2 - O passado é uma necessidade para se conhecer o presente.	17	3	1	0	1		1 e 2
3 - O passado é parte do presente, mas não é igual a ele.	10	9	1	2	0	1	
4 - O distanciamento é necessário para explicar o passado, sendo que o historiador tem essa habilidade de distanciamento.	8	6	3	3	3		
5 - O passado está distante e a seu registro está relacionado a quem o escreve.	3	6	5	2	6	1	
6 - O passado deve ser interpretado, representado, relacionado e ressignificado.	16	1	4	1	1		
7 - O passado é um recorte, não é linear, ele está sendo estudado.	12	6	0	1	4		
8 - O passado é memória.	14	5	0	3	1		
9 - O passado tem que ter relevância e significado para o professor.	13	7	1	1	1		
10 - O objetivo é estudar o passado para entender as relações com o presente, perceber que as coisas vão se modificando na sociedade.	17	5	0	1	0		
11 - O passado é rememoração. Rememorar é alcançar um sentido, evitar o esquecimento.	6	4	4	4	5		
12 - O passado retrata as coisas como realmente aconteceram.	2	4	1	5	11		
13 - O passado deve ser melhor compreendido do que explicado.	5	11	1	3	2	1	
14 - O passado é o que aconteceu e deve ser interpretado a partir da visão e opinião do historiador.	2	6	1	6	8		
15 - O passado só pode atingir a plausibilidade nunca a objetividade.	3	7	3	3	6		3 e 5
16 - O passado está dentro de cada um.	5	5	5	0	6	2	
	145	88	30	39	57	7	4

FONTE: Pesquisa empírica

Uma primeira observação que pode ser realizada diz respeito ao posicionamento dos professores perante as afirmações da questão. Mesmo apresentando um número ímpar de categorias, com a central representando uma indecisão os professores se posicionaram em relação às afirmações. Nenhuma delas teve número preponderante de respostas neutras. Isso mostra que os professores mostraram que compreendem e se posicionam sobre a conceituação do passado apresentada pela pergunta e as afirmações contidas nela.

Segundo a tabela anterior, em sete questionários não foram marcadas nenhuma alternativa em algumas das afirmações dadas: dois professores não

deram nenhuma resposta às afirmações 1 e 16 e três não marcaram nada nas frases 3, 5 e 13. Também ocorreram duas ocorrências de respostas duplas, na afirmação 2 foram marcadas as alternativas 1 e 2 e na afirmação 15 as alternativas 3 e 5.

A análise das respostas do “Questionário Piloto 1” auxiliou na confirmação das informações conseguidas nas etapas anteriores e propiciou uma primeira categorização dos conceitos de passado apresentados pelos professores de História sujeitos desta pesquisa.

As respostas dos professores foram agrupadas e categorizadas segundo as ideias apresentadas por Oakeshott (2003) e Lowenthal (1989, 1998) e propiciaram o desenvolvimento de questões a serem investigadas nas entrevistas realizadas. Estes autores trabalham com o conceito de passado e foram importantes para dar suporte teórico relacionado aos variados modos de compreensão do conceito de passado.

O objetivo das entrevistas foi o maior aprofundamento de questões relacionadas à identidade dos mesmos com a escola onde trabalham, as suas ideias sobre o passado e as ideias de passado que encontram nos livros didáticos escolhidos e recebidos pelo programa do PNLEM/2008.

3.2.2 Entrevistas realizadas

Após o recebimento de todos os questionários respondidos e a organização das informações fornecidas ficou delineado o universo de 23 professores de História que trabalham em doze colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba. Eles foram entrevistados pessoalmente para maior aprofundamento de questões relacionadas à identidade que mantém com o colégio de trabalho, suas ideias relacionadas ao conceito passado e as ideias de passado que encontram e consideram válidas nos livros didáticos escolhidos e recebidos pelo programa do PNLEM/2008. (Vide Apêndice 3).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro de 2011 e novembro de 2012. Os professores foram entrevistados nos colégios em que atuavam, nos momentos em que estavam cumprindo suas cargas de hora-atividade,

ou no início de sua jornada e foram altamente receptivos aos questionamentos feitos a eles.

A discussão e elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada contou com o auxílio dos doutorandos Sandra Sagatio, Rosane B. Teixeira, Daniela Carla Oliveira e Marcos Gehrke, participantes do Seminário de Pesquisa coordenado pela orientadora desta tese.

A opção pela entrevista semiestruturada responde a necessidade da pesquisadora e abre a possibilidade de obter mais dados para a pesquisa devido a interação entre um roteiro previamente desenvolvido e as informações conseguidas no momento da realização da entrevista.

Segundo Laville e Dionne afirmam que a entrevista semiestruturada

[...] oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187-188)

O roteiro de entrevista semiestruturada foi pensado como um modo para conseguir respostas às questões propostas pela presente pesquisa. Procurou dar aos sujeitos participantes a possibilidade de explicar a importância atribuída ao seu ambiente de trabalho, o seu conceito epistemológico de passado, como ocorreu o processo de seleção do livro didático do PNLEM/2008 e as ideias de passado que os professores acreditam encontrar no material escolhido, recebido e utilizado por eles.

A opção metodológica pela entrevista semiestruturada correspondeu à necessidade da pesquisa e mostrou-se um instrumento eficaz de recolha de dados para a análise (BUFREM, 2009).

O roteiro da entrevista (Vide Apêndice 4) foi organizado em três momentos e buscou encontrar respostas para os questionamentos levantados pelos estudos teóricos anteriores e os resultados apresentados na pesquisa documental e na primeira parte da pesquisa empírica, o Questionário Piloto 1.

A primeira parte da entrevista busca em três questões conhecer um pouco mais o professor, o tempo que trabalha no colégio, como foi o processo que o fez

chegar a trabalhar no estabelecimento e quais as razões que o impelem a permanecer no mesmo local de trabalho durante um longo período de tempo. Foi desenvolvida após a análise das informações obtidas nas etapas anteriores da pesquisa que mostraram informações referentes ao tempo de trabalho do professor nas escolas da pesquisa. Um pressuposto inicial da pesquisadora partiu da ideia de que os professores não estavam nos colégios desde muito tempo antes da pesquisa empírica. Esse fato foi desmentido pela análise documental e pelos questionários respondidos.

A busca pela explicação desse fato objetivo norteou a construção da primeira parte da entrevista realizada com os professores. As respostas foram analisadas sob o arcabouço teórico apresentado por Barton (1999, 2001), Barton; McCully; Conway (2003) Barton; McCully (2005), Martuccelli (2007). Estes pesquisadores tem pesquisas relacionadas a questão da construção da identidade do sujeito. Um pressuposto inicial da pesquisadora partiu da ideia de que os professores não estavam nos colégios desde muito tempo antes da pesquisa empírica. A pesquisa documental e empírica trouxeram novas questões relacionadas a este tópico.

A segunda parte do roteiro da entrevista desenvolvido buscou respostas acerca do conceito de passado, como este pode ser utilizado para a aprendizagem histórica, se a memória pode ser entendida como parte integrante do estudo sobre o passado e como as evidências do passado podem ser consideradas em sua relação com a epistemologia de sua disciplina.

Este segundo momento está relacionado à compreensão as questões relacionadas à significância do passado para os sujeitos da pesquisa. Peter Seixas (1994, 1997, 1998, 2000), Keith Barton (2001, 2003, 2004, 2005) e Peter Lee (2004, 2005, 2011) foram os principais referenciais teóricos para a análise do conceito de segunda ordem - significância histórica. Peter Seixas no texto "*Students' Understanding of Historical Significance*" (SEIXAS, 1994) afirma que o conceito de significância histórica é o critério principal usado pelos historiadores para avaliarem se um fenômeno do passado é merecedor de estudo.

As ideias desenvolvidas pelos teóricos Michael Oakeshott (2003) e David Lowenthal (1989, 1998) embasaram teoricamente as discussões relativas ao conceito de passado. David Lowenthal afirma no texto "*Como Conhecemos o passado*" (LOWENTHAL, 1989) que conhecer o passado é um trabalho consciente e

o historiador deve ir ao passado para fazê-lo existir enquanto História. Para o historiador inglês Michael Oakeshott (2003), a História é a experiência como um todo, sendo concebida como um sistema de eventos passados, um mundo onde suas partes se relacionam, criticam-se umas às outras, tornam-se mutuamente inteligíveis. O passado se encontra no presente na forma de passado prático, como a memória e os vestígios do passado e como passado histórico, que é elaborado e construído através do trabalho do historiador. Tanto o passado chamado pelo autor como prático, quanto o passado histórico deve ser levado em conta quando nos voltamos para o estudo dos tempos passados. Essas duas categorias foram utilizadas para a estruturação das questões relacionadas ao passado.

A organização das informações obtidas sugeriu a necessidade ampliação dos conceitos teóricos para categorização do conceito de passado apresentado pelos sujeitos do estudo. Novas categorias foram construídas tendo como ponto de partida as informações trazidas pela análise das entrevistas. Jacques Le Goff (1992) auxiliou a construção da categoria relacionada à memória e a memorização, Peter Lee (2003) e Maria Auxiliadora Schmidt (2010) auxiliaram na elaboração da categoria de empatia com o passado E as ideias da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b, 2010) auxiliaram o desenvolvimento da categorização do passado exemplar e histórico.

Na última parte do roteiro da entrevista estão contidas perguntas relacionadas ao conceito de passado que o professor encontra no livro didático de História utilizado entre os anos 2008-2011. Foi construída tendo como referencial os autores já citados e o historiador Jörn Rüsen (2010) que no texto “*O livro didático ideal*” apresenta questões relacionadas ao livro didático e a sua estruturação. Segundo Rüsen (2010, p. 109-129) um bom livro didático deve apresentar quatro características principais:

- formato claro;
- estrutura didática clara;
- relação produtiva com o aluno e,
- relação com a prática da aula.

As questões do roteiro de entrevista relacionadas ao livro didático utilizado e aos conceitos de passado que o professor percebe nele foram pautadas nestas quatro características apresentadas por Rüsen. O material empírico forneceu elementos para a construção das categorias de análise das ideias dos professores

sobre a significância do passado. Essa categorização foi utilizada para analisar como o esse conceito é revelado através da fala do professor sobre o que compreende sobre o passado e como ele percebe este conceito no livro didático selecionado e recebido pelo PNLEM/2008.

Na etapa anterior da pesquisa empírica, ao final da análise de dados dos questionários tanto o Preliminar quanto o Piloto 1, o universo de sujeitos ficou definido em vinte e três professores a serem entrevistados.

Em todas as etapas da pesquisa foram aplicados os mesmos critérios de seleção dos professores participantes e esses critérios foram também preponderantes para mais uma redução do universo dos sujeitos nessa etapa. Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Médio, concursados em História (QPM), atuantes na cidade de Curitiba, lotados e em exercício nas escolas desde pelo menos o ano de 2007. Foram também participantes do processo de seleção do PNLEM/2008, receberam as coleções analisadas nesta pesquisa e trabalharam no Ensino Médio nos anos de 2008 até 2011.

Dos vinte e três professores entrevistados, seis professores ficaram fora do universo de pesquisa, pois quatro não estavam mais trabalhando nos colégios participantes no momento em que as entrevistas foram realizadas e outros dois, apesar de serem enquadrados em todos os critérios da pesquisa, tanto nas informações levantadas pela pesquisa documental quanto nas respostas do “Questionário Preliminar” e no “Questionário Piloto 1” afirmaram durante a entrevista ser professores concursados e trabalharem no mesmo há vários anos mas não serem lotados neles, assim os dados de suas entrevistas não serão utilizados na análise final⁹³.

Sendo assim, as ideias analisadas são de dezessete professores de História, pertencentes a dez colégios de Ensino Médio na cidade de Curitiba. Nove colégios que receberam o mesmo livro e um estabelecimento que realizou escolha única.

Esse número de escolas (dez) representa 9,43 % do total de escolas que participaram do processo da seleção do PNLEM/2008 e 26,31 % das escolas que receberam a mesma coleção de livros didáticos e da que fez escolha única.

⁹³ Os dois professores que ficaram fora da análise final por duas razões. Primeira, porque a análise das informações apresentadas por eles os colocavam fora dos critérios estabelecidos desde o início da pesquisa e segundo, por uma opção da pesquisadora para garantir a correção da aplicação dos critérios de redução do universo de sujeitos.

O número de professores (dezessete) das escolas cujas respostas serão analisadas corresponde a 4,52 % dos professores de História do Ensino Médio das escolas participantes da pesquisa e a 11,40 % do número de professores que receberam os livros didáticos analisados nesta pesquisa.

A confidencialidade dos sujeitos foi mantida, os nomes dos professores e dos colégios em que trabalham foram modificados e todas as referências explícitas que poderiam servir para identificação foram retiradas (Vide Apêndice 6).

A opção por um universo mais restrito de pesquisa vem ao encontro da ideia da pesquisadora que concorda com o enfoque qualitativo, cuja ênfase recai mais no significado dos resultados e de suas relações entre si e com os referenciais teóricos da pesquisa.

4 A COMPREENSÃO DO PASSADO E A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Os conceitos de passado e significância serão analisados a partir da relação que os professores mantêm com um elemento da cultura escolar: o Livro Didático. A seguir será apresentado um esboço histórico dos programas relacionados ao livro didático no Brasil e depois serão apresentadas questões relacionadas ao livro didático de História como um artefato da cultura escolar.

4.1 ESBOÇO HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

A primeira medida governamental no sentido de legislar e controlar o livro didático foi instituída no governo de Gustavo Capanema pelo Decreto-lei nº 1.006 de 30/12/1938 que define o que deve ser entendido por livro didático

[...] Art. 2, Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938).

A partir dessa categorização definida em lei, os livros didáticos passaram também a ser chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe ou manual.

O mesmo decreto libera a importação e produção de livros didáticos, regulamenta sua utilização e cria também a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que entre outras atribuições tinha segundo Oliveira (1984, p. 33) “a tarefa burocrático-pedagógica de avaliar os diversos livros didáticos e proferir o parecer sobre sua aprovação ou não”. Esse decreto, embora bastante discutido e contestado, pois não conseguiu criar mecanismos eficazes para a avaliação e aprovação dos livros didáticos, foi a primeira tentativa de regulamentar uma

produção que, já se anunciava como sujeita às injunções políticas e econômicas de um mercado em expansão.

O Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado em 1937 e desempenhou até a década de 1970 uma função relevante na constituição, implementação e promoção da política do livro didático. No período do Estado Novo, a questão do livro didático esteve inserida num contexto maior de política educacional, em um momento de efervescência com o fortalecimento do processo de nacionalização e resultando em profundas reformulações de ensino.

Em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) com a

[...] finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. (OLIVEIRA, 1984, p. 53).

Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) firmado em 06 de janeiro de 1967 assegurou ao MEC os recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros para estudantes em um período de três anos. A Colted, por sua vez,

[...] propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas. (FREITAG; MOTTA; COSTA; 1987, p. 6).

O período entre 1971 e 1976, foi o de maior abrangência e atividade do INL. Suas atribuições estavam ligadas ao desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a definição de diretrizes para a formulação do programa editorial e dos planos de ação do MEC. Foram descentralizados os programas do livro didático para os diferentes níveis de ensino: Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático do Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático do Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático do Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático de Computação (PLIDECOM). O objetivo específico de cada um desses programas era coeditar livros didáticos para cada um desses níveis e baratear o seu custo.

Em 1976 a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) que havia sido criada em 1968 sofreu modificações e passou a ser a encarregada do Programa do Livro Didático devido à extinção do INL, até então responsável pelo Programa. Em 1983 ocorreu a centralização dos programas de assistência do governo federal com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Dois anos depois, o PNLD substituiu o PLIDEF, passando a receber as indicações de livros didáticos feitas pelos professores e abolindo o livro descartável que era usado até então.

Em 1996 foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas públicas de Ensino Fundamental, procedimento que é aplicado até hoje em todos os programas para o livro didático do governo federal. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação a partir de então passam a ser excluídos da lista de livros publicados no Guia do Livro Didático. No ano seguinte a responsabilidade de gerenciamento do PNLD é transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2003, o governo federal instituiu o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio PNLEM que visava à distribuição de livros para os alunos do Ensino Médio. O FNDE⁹⁴ distribuiu, no ano de 2005, livros de Português e Matemática para 7,01 milhões de estudantes das três séries do Ensino Médio, matriculados em 13.200 escolas públicas de todas as regiões do país.

A implementação do programa vem ao encontro das propostas descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 (BRASIL, 1996) que prevê a extensão da Educação Básica até o final do Ensino Médio. O propósito de fornecer livros didáticos a todos os alunos do Brasil responde à necessidade de melhoria dos níveis educacionais em todo o território nacional. O livro didático é um artefato cultural presente na cultura escolar e considerado parte importante do processo educativo.

O PNLEM seguiu o modelo de seleção e distribuição do PNLD que desde 1995 passou a distribuir livros didáticos para os alunos de escolas públicas. O modo de execução dos dois programas é semelhante: inscrição de editoras; triagem e avaliação das obras; publicação do Guia do Livro Didático; escolha dos livros por

94 Os dados quantitativos relacionados a seguir foram retirados do portal do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>. Acesso em: 09/01/2013.

parte dos diretores e dos professores; pedido feito pelas escolas através da internet ou por formulário impresso; aquisição; produção; distribuição; recebimento e utilização.

Os livros adquiridos pelo Projeto Piloto nas disciplinas de Português e Matemática teriam a duração de, no mínimo, três anos a partir do início da utilização no ano posterior ao processo de escolha, fato que se estendeu às escolhas de livros de outras disciplinas do Ensino Médio nos anos posteriores. Esse período de tempo corresponde ao período de duração nesse nível de ensino no sistema escolar brasileiro.

No final de 2006, foram entregues livros de Biologia para atendimento de todos os alunos do Ensino Médio do país. No total, foram 7,2 milhões de exemplares para serem utilizados por 6,9 milhões de alunos, sendo 300 mil livros para compor a reserva técnica.

No ano de 2007 foram feitas as avaliações, aquisições e fornecimento dos livros didáticos das disciplinas de História e Química, que passaram a ser usados no ano seguinte. Essa iniciativa oferece a oportunidade de acesso a bens culturais a todos os alunos da rede pública de ensino do Brasil, desde os primeiros anos de escolaridade até o final da Educação Básica em todas as áreas do conhecimento.

O gasto do FNDE com o PNLEM no ano de 2007 foi de 186,7 milhões de reais para a compra de mais de 18,2 milhões de livros. Foram comprados e distribuídos para o ano letivo de 2008 livros de História e Química para todos os alunos, bem como para reposição das disciplinas de Português, Matemática e Biologia.

No ano de 2008 foram adquiridos livros de Português, Matemática, Biologia, Física e Geografia para 7,2 milhões de alunos e livros de reposição de História e Química a um custo de 416,9 milhões. Como ocorreu no Ensino Fundamental, as coleções do Ensino Médio foram distribuídas a partir de outubro de 2007 e utilizados em sala de aula no ano seguinte.

Em 2009, o FNDE comprou e distribuiu livros de reposição para os estudantes das três séries do Ensino Médio nas disciplinas História e Química. No total, foram R\$ 80 milhões para aquisição dos livros e foram distribuídos pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), responsável pela distribuição das obras.

No ano de 2010 foram investidos R\$ 184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros para a complementação e reposição da distribuição realizada no ano anterior. Em 2011 houve nova reposição e complementação de livros para o Ensino Médio e o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o Ensino Médio nas disciplinas já atendidas, efetuou a distribuição para Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia e também atendeu a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse nível de ensino para ser utilizado a partir do ano de 2012⁹⁵.

O mercado editorial brasileiro tem uma média de tiragem de obras muito baixa. A publicação considerada *best-seller*, “1822”, de Laurentino Gomes, teve uma tiragem inicial de duzentos mil exemplares e a perspectiva de vendas de seiscentos mil até o final de 2010, segundo a editora Nova Fronteira que o publicou. Entretanto, essa não é a realidade do mercado editorial brasileiro.

No artigo “Por que o livro é caro no Brasil”, Chiaretti (2011) afirma que a tiragem média das editoras nacionais fica na casa dos dois mil exemplares, quantia muito modesta perante o montante publicado pelas editoras produtoras de livros didáticos. Essa organização do mercado brasileiro com base em pequenas tiragens aumenta o preço final dos livros, mesmo os de grandes tiragens, pois o mercado é reduzido, vende-se pouco, e o custo por unidade sobe.

Entretanto, se fizermos uma média entre a tiragem total dos livros recomendados e os 196 títulos de todas as disciplinas que foram adquiridos e distribuídos pelo PNLEM no ano de 2008 temos uma tiragem média de 93.106 (FNDE, 2011e).

Esses dados quantitativos mostram que publicar livros didáticos no Brasil é um bom negócio, mesmo levando-se em conta os custos prévios com a elaboração do material, o pagamento de uso de imagens, direitos autorais, da editoração e material utilizado.

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em: 18/03/2011.

4.2 LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLEM/2008

O livro didático de História foi disponibilizado pelo programa PNLEM, a partir do ano de 2008, para todos os alunos matriculados no Ensino Médio público brasileiro. Pesquisas afirmam que o livro didático é, por vezes, um dos únicos artefatos culturais de que os alunos dispõem e nesse sentido entende-se a importância desse programa de acesso a livros didáticos. Nesse sentido Apple argumenta que

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. (APPLE, 1995, p. 81-82).

A implantação do PNLEM a partir do ano de 2005 busca seguir as propostas descritas na LDB nº 9394/96 que prevê a extensão gradativa da Educação Básica até o final do Ensino Médio. O fornecimento de livros didáticos gratuitos, para todos os níveis educacionais em todo território nacional, procura responder a necessidade de melhorar os níveis educacionais em todo o país, como já foi afirmado anteriormente. O livro didático pode ser assim considerado um instrumento que pode propiciar um trabalho pedagógico com mais qualidade, segundo o que é afirmado em vários momentos nos documentos oficiais. Isso é um ponto positivo, pois ao oferecer o acesso a bens culturais a todos os alunos da rede pública de ensino do Brasil desde os primeiros anos de escolaridade oferece acesso a chamada cultura presente também na escola.

O estudo dos conceitos de passado que o professor considera significativo e as ideias que ele afirma encontrar no livro didático pode mostrar o conhecimento epistemológico que considera válido e a ideia de cultura que ele acredita estar transmitindo. Essa relação entre os textos e a legitimação da cultura é explorada por Apple quando afirma que

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e que são os textos destes livros que, freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida. (APPLE, 1995, p. 81-82)

A obra didática desse modo faz parte do currículo escolar que é construído no e para o espaço da escola (BRASIL, 2005, p. 61). Ela é entendida como um instrumento que articula os saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar.

Como afirma Goodson “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1999, p. 28). Não é correto entender a produção de um livro didático sem levar em consideração, em um estudo pormenorizado, as condições contextuais de sua produção, determinantes de sua forma, conteúdo, orientação metodológica e posição no mercado.

A disciplina História no Ensino Médio tem como objetivo compreender as diferentes e múltiplas possibilidades de vida em sociedade em diferentes espaços e tempos e “a obra didática de História [...] deve possibilitar ao aluno a compreensão ativa da realidade que é condição para o desenvolvimento e a formação da cidadania” (BRASIL, 2005, p. 61).

O anexo IX do Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio PNLEM/2007 (FNDE, 2005) estabelece os critérios para a avaliação das obras de História e afirma que estes critérios deveriam levar em conta os objetivos do Ensino Médio e os da História para que houvesse adequação aos materiais didáticos.

Rüsen afirma no texto *O livro didático ideal* que

[...] Todos os especialistas estão de acordo de que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política. (RÜSEN, 2010, p. 109)

Um bom livro didático deve ter uma relação definida com o aluno e com a aula porque “o livro de História é o guia mais importante da aula de História” (RÜSEN, 2010, p. 112). No anexo do Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio PNLEM/2007 (FNDE, 2005) corrobora a afirmação de Rüsen ao afirmar que a obra didática de História deve dar ao aluno a possibilidade de compreensão ativa da realidade. E que o texto

do livro didático deve ser capaz de envolver o aluno, que é considerado um sujeito inserido no processo histórico. Também afirma que o que caracteriza, de fato, uma boa obra didática de História é sua coerência e adequação metodológicas devendo propiciar ao aluno a apropriação do conhecimento de forma coerente e que satisfaça os objetivos do ensino de História no Ensino Médio.

O filósofo alemão continua em seu texto afirmando que o livro didático ideal deve ter também formato e estrutura claras. Para Rusen (2010) o formato claro significa distribuição e estruturação claras de todos os materiais, títulos e indicações que auxiliem na orientação pedagógica, anexos como índice, glossário e bibliografia apropriada. O Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio- PNLEM/2007 (BRASIL, 2005) preconiza que as obras aprovadas deveriam ter uma estrutura editorial clara e limpa, estruturada hierarquicamente com títulos e subtítulos, com um sumário que permitisse rápida localização de informações, com unidade visual, com mapas, fotos, acompanhadas dos respectivos créditos. As imagens e recursos deveriam fazer parte do texto, como recursos imprescindíveis à problematização e a compreensão dos conteúdos históricos. Todas essas diretrizes orientadoras procuraram mostrar que, a partir da estrutura didática clara, até os alunos pudessem reconhecer no livro didático utilizado, “suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importantes de seu conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino” (RÜSEN, 2010, p. 116).

A relação de compreensão e entendimento que deve levar em conta as condições de aprendizagem, estar de acordo com as capacidades de compreensão, ter uma linguagem adequada. Tanto Rüsen (2010) quanto do Edital (2005) compreendem que a linguagem do livro deve ser flexibilizada e adequada ao nível dos alunos do Ensino Médio com - as atividades devem não apenas buscar a realização dos objetivos, mas também estar plenamente integradas aos conteúdos, estimulando a observação, a investigação, a análise, a síntese, a criatividade, a comparação, a interpretação e a avaliação.

Para o Edital, no estágio de escolaridade em que o aluno se encontra no Ensino Médio, é importante que seja aprofundado o desenvolvimento da observação atenta do mundo vivido, identificando relações sociais que estão ao seu redor. A

percepção das semelhanças, diferenças, permanências, transformações que ocorrem na multiplicidade das vivências sociais, no presente e no passado.

Na relação com a aula, assim um livro didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula.

Jörn Rüsen (2010) discute no texto sobre o livro didático ideal que os professores são os sujeitos mais interessados nos livros didáticos e são os que se ocupam intensamente deles, mas ao mesmo tempo não tem participação efetiva no debate sobre os livros de História disponíveis no mercado editorial e presentes nas escolas.

Rüsen afirma que existem vários déficits na discussão sobre o livro didático de História, embora o mais grave resida em outro âmbito, pois

[...] quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula. Este déficit é ainda mais sério se considerarmos que sem ela não é possível uma análise completa dos livros didáticos. (RÜSEN, 2010, p. 111)

O livro de História em muitos momentos é considerado como o guia mais importante da aula de História como já foi afirmado anteriormente. Mas pode-se aceitar como verdadeira a afirmação de que não existem investigações sistemáticas sobre os conhecimentos que os professores acumulam sobre as possibilidades e limitações do uso do livro didático.

Rüsen (2010) também considera que um bom livro didático de História deve ter essencialmente quatro características: um formato e estrutura didática claros, uma relação produtiva com o aluno e com a prática da aula.

Medeiros (2005), ao analisar o material didático de História e a construção da consciência histórica de alunos do Ensino Médio em uma escola particular, discute as ideias de Rüsen (2001) sobre as origens da História, sua natureza, formas de entendimento e usos, levando em conta que o material didático tem um papel relevante no contexto curricular de aprendizagem.

Ao entender o professor como um sujeito inserido na cultura escolar e o livro didático como um artefato cultural é produzido pela sociedade com fins didáticos de transmissão de conteúdos aceitos como válidos a importância da aprendizagem fica evidenciada pois

[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção do valor intrínseco da coisa ensinada [...] está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. (FOURQUIN, 1993, p. 9)

Assim, é possível entender que o estudo das ideias de passado encontradas no livro didático disponibilizado pelo PNLEM pode revelar pistas sobre como esse profissional compreende a epistemologia desta ciência.

Tais investigações sobre aprendizagem da História, segundo Cuesta Fernandez (1998), podem contribuir para ajudar a compreender a construção do “código disciplinar” da História, ao pesquisar os conceitos que os professores possuem e como eles se relacionam com os conteúdos apresentados pelo livro didático.

A visibilidade da crise da História na constituição do código disciplinar da História pode ser apreendida a partir da análise de um dos elementos mais cabais deste código, um exemplo de texto visível, que é o Manual Didático. (MEDEIROS p. 36)

Assim, Medeiros (2005, p. 41) sobre o livro didático ideal afirma que esse material pedagógico, ao responder as necessidades da realidade escolar em que está inserido, é aquele que é capaz de produzir um fluxo passado-presente-futuro – orientando para a ação.

Quando se pesquisa o conceito de passado que se encontra na obra didática existe a possibilidade de discussão sobre o conhecimento vinculado à mesma. E por último ao analisar como ocorre esse processo através do olhar do professor, sujeito presente na escolha e utilização do livro didático, a discussão sobre a epistemologia da ciência de referência, a História, pode mostrar como ocorre à relação entre o conceito de passado que o professor detém e o que ele acredita estar presente no livro didático que escolheu e utiliza.

Os livros didáticos foram analisados como objetos da cultura escolar que apresentam visões historiográficas, históricas e de organização do conhecimento. Ao analisar as concepções de passado que os professores encontram nos livros escolhidos, recebidos e utilizados pelos professores foi buscada a compreensão desse artefato como uma maneira de tornar visíveis as concepções metodológicas adotadas pelos professores da pesquisa, pois como afirma Forquin

Sobre a importância dos conceitos de passado cabe o questionamento da sua presença nos livros didáticos de História. Entender o que o professor considera significativo no passado pode mostrar quais as ideias que ele tem sobre a epistemologia da ciência histórica e como ele compreende um dos conceitos mais importantes do fazer histórico.

A História tem como ponto de partida o entendimento sobre o passado, cujo resgate auxilia a construir a interpretação que o homem tem sobre a ela. A prática pedagógica não pode ser pensada de maneira separada das ideias que o professor tem sobre a epistemologia da ciência em que atua. Ao entender o presente por meio dos vestígios do passado na sua vida, o professor seleciona o que deve ser ensinado e também como deve ser ensinado.

Nesse sentido, o livro didático de História disponibilizado, escolhido e recebido pelo professor pode auxiliar a pensar, a partir das ideias que ali ele percebe presentes quais são os conceitos de passado que o professor considera como válidos. Essa pesquisa busca entender os conceitos epistemológicos de passado dos professores de História do Ensino Médio da cidade de Curitiba.

Pode-se questionar se existem conceitos sobre o passado nos livros de História utilizados pelos professores e se os professores observam esses conceitos no trabalhar o livro didático. Essas questões foram algumas que essa pesquisa busca compreender professores e alunos como parte integrante do que Fourquin denomina de cultura escolar (FOURQUIN, 1993).

Com o apoio desse referencial, defende-se neste trabalho a ideia de que a disciplina de História tem um compromisso antes de tudo com o presente e com a realidade de nossa sociedade. Dela decorre que o professor de História seja um sujeito historicamente situado e com maneiras específicas de ver e entender o mundo que o cerca. Estudar as formas como ele entende a epistemologia da ciência de referência auxilia no entendimento de como é o seu trabalho e suas relações com a disciplina que ministra no Ensino Médio.

No capítulo a seguir são descritos a categorização desenvolvida sobre os significados atribuídos ao passado através da relação do professor de História com o livro didático escolhido, recebido e utilizado do PNLEM/2008.

5 OS PROFESSORES E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PASSADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA RELAÇÃO COM OS MANUAIS DIDÁTICOS

Os sujeitos desta pesquisa serão analisados partindo das discussões sobre a aprendizagem da História, questões relacionadas ao livro didático como elemento da cultura escolar e sobre o pensamento e conceitos dos professores, sujeitos desta pesquisa.

Os filósofos da História (RÜSEN, 2001) afirmam que nós não poderemos fugir do passado, ele é necessário para nossa vida, nossa continuidade. No Brasil, segundo Schmidt (2007), não existem discussões aprofundadas ou mesmo substanciais sobre a aprendizagem, nem mesmo nas propostas curriculares, pois, tradicionalmente as reformas e as diretrizes se preocupam com o que é ensinar História e não o que é aprender História.

O passado é objeto de investigação do historiador e do ensino da História e pode se afirmar que uma teoria da aprendizagem histórica passa por uma definição dos significados que o passado tem para a teoria da História.

O passado está no presente e só a partir dele é que é cabível a aprendizagem histórica. Mas não podemos entender a aprendizagem da História somente como uma ida direcionada ao passado. O passado deve ser estudado a partir das evidências que esse mesmo apresenta no presente. A aprendizagem histórica deve buscar então ir ao passado a partir das carências de orientação (RÜSEN, 2001) apresentadas pelos estudantes. O papel do professor neste sentido

As teorias pedagógicas desenvolvidas no século XX mostram que é necessário partir do presente dos alunos. Para John Dewey, o presente é o ponto de partida para seleção e organização didática da História e afirmou, em 1911, na obra *“L'enfant et l'Ecole”* que a História deve ter relação com o presente, pois ao passado é necessário que enterre os seus mortos.

O estudo do passado pelo passado não é significativo para a educação segundo Dewey. A História tem que ser útil para entender o presente, sendo que o passado é necessário para esse entendimento. O conteúdo da vida cotidiana tem que ser utilizado de maneira significativa para o ensino da História.

Para John Dewey (DEWEY, 1959) a relação com o passado se dá por meio do processo de didatização, sendo que o passado não é considerado enquanto um

pressuposto epistemológico da ciência da História, pois, é necessário ensinar História não do passado pelo passado, mas em sua relação com o presente.

Já a filosofia da História, com pesquisadores como Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b), Michael Oakeshott (2003), Robin George Collingwood (1981), afirma que o presente é a referência para os processos de investigação e do entendimento histórico. Existe a compreensão de que o ensino de História deve partir do passado através do modo que ele está no presente. É necessário ensinar História através do passado que está presente no tempo presente. Marx já dizia que não escolhemos como nascemos, mas podemos escolher o passado que nós estudamos⁹⁶ (SCHMDT, 2010).

Para dialogar com o passado e pensar historicamente é necessário saber usar as ferramentas que os historiadores utilizam para recriá-lo. Segundo Schmidt (2010) isto significa dizer que é preciso saber encontrar e selecionar os fatos que são importantes para explicar o presente, conseguir organizar os fatos numa perspectiva temporal, mostrando como eles se sucedem, como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas, aprender a ler, questionar e interpretar os documentos que “falam” sobre esses fatos e construir as próprias explicações sobre as relações entre o passado e o presente, a História de outros povos, outras pessoas, e a sua própria História. Isso constitui uma aprendizagem histórica situada na epistemologia da História.

Para o historiador inglês Michael Oakeshott (2003), o passado pode ser retomado não somente como passado histórico, o que é elaborado e construído através do trabalho do historiador, mas também através do passado, chamado por ele de prático. Um dos componentes desse passado prático é a memória e deve ser levada em conta quando estudamos o passado.

A memória contém elementos do passado histórico. Ela não tem uma organização narrativa seguindo o fluxo temporal, mas a partir da subjetividade de quem está narrando. A memória contém a História e a História contém a memória. Pode-se afirmar que o uso da memória tem um caráter muito menos intencional do que o da História (OAKESHOTT, 2003, p. 62). A memória foi considerada neste estudo como uma categoria para a análise nas falas do professor sobre o passado.

⁹⁶ SCHMIDT, M. A. M. S. Educação Histórica: História, abordagens, perspectivas. UFPR – PPGE, Curitiba, abr./jul. 2010. Anotações de aula.

O trabalho com memórias é diferente do trabalho com fontes históricas que são transformadas em evidência, pois a memória, quando trabalhada na perspectiva da História Oral, não deve ser questionada, ela é um depoimento. Não se pode questionar a visão da memória, não se pode duvidar da memória. A memória não é falsa, ela é subjetiva. Assim pode-se afirmar que a memória está dentro da ciência histórica e que a História também está contida na memória.

Jean Chesneaux (1995) insiste no valor da experiência cotidianamente vivida. Assim, diante dos acontecimentos, o professor de História no seu trabalho incorpora aspectos de sua formação cultural e isso transparece na sua prática pedagógica, no seu entendimento do currículo escolar e na aplicação dos conhecimentos teóricos em sala de aula.

A atuação do professor em sala de aula vem sendo muito discutida nos últimos anos em estudos das mais diversas correntes e linhas de pesquisa. Um exemplo é o estudo de Anne Marie Wautier (2003), que apresenta uma análise das ideias de Dubet. A autora apresenta a discussão sobre a questão da subjetividade na educação analisando que não é possível afastar o componente da subjetividade do contexto onde atuam os profissionais da educação, principalmente os professores. O conhecimento provoca um processo de subjetivação, tendo importância quando tem relação entre o que é aprendido e a vida, mesmo que não ocorram mudanças imediatas para quem faz parte do processo de aprendizagem.

Enquanto sujeitos do universo escolar, os professores trazem consigo diferentes experiências e expectativas que podem ser percebidas em suas práticas e nas suas escolhas educativas. Neste sentido, é na escola que ocorre a experiência social por excelência, onde o indivíduo toma consciência da sua relação com a sociedade e com a realidade. Uma das principais funções ou finalidades da escola está também na compreensão dos sujeitos que dela fazem parte: corpos docente e discente, direção, pais, entre outros sujeitos pertencentes a esse cotidiano.

Guadalupe Blanco Nieto em sua tese de doutorado defendida na segunda metade da década de 1990 afirma que pesquisas acadêmicas que tenham como sujeito o professor pois

[...] é necessário, visto que o docente segue sendo o elemento mais importante como veículo de aprendizagem do alunado, que haja reflexões sobre suas próprias atitudes de ensino e sobre tudo o que o leva a construir seu comportamento na conjunção entre ensino aprendizagem⁹⁷ (BLANCO NIETO, 1996, p. 26, tradução da autora).

Ela defende que “o estudo sobre os professores constitui um campo bastante inexplorado da sociologia da educação, mais preocupada com a análise do currículo e dos alunos”⁹⁸. (BLANCO NIETO, 1996, p. 27, tradução da autora). Tomás Villaquirán Sandoval (2008) afirma que

[...] As pesquisas sobre o conhecimento e pensamento do professor, no campo do ensino de História e de outras ciências sociais, são muito mais recentes do que outras disciplinas escolares, assim foi declarado por varios pesquisadores e didaticistas dedicados há vários anos a estudar em profundidade, a natureza, estrutura organizacional e o conteúdo teórico - prático e pessoal do conhecimento que sob esse assunto e seu ensino colocam o professor⁹⁹ (SANDOVAL, 2008, p. 30, tradução da autora).

Reafirma as constatações sobre a importância de pesquisas relacionadas ao pensamento dos professores como fez Blanco Nieto (1996) e que apesar destes estudos serem em pequeno número, “[...] esse campo de estudo, como uma linha de investigação, está ganhando cada vez mais importância e significado nos últimos anos” (Sandoval, 2008, p. 27, tradução da autora).¹⁰⁰

Guadalupe Blanco Nieto (1996) também afirma que a escola é um território onde ocorrem conflitos, contradições e resistências e ao se falar da escola deve se lembrar de um processo educativo entendendo a educação como algo dinâmico, em movimento. O entendimento do caráter humano do sujeito professor não deve ser esquecido, pois segundo ela

⁹⁷ es necesario, puesto que el docente sigue siendo el elemento más importante como vehículo de aprendizaje del alumnado, que haga reflexiones sobre sus propios actos de enseñanza, y sobre todo lo que le lleva a diseñar su comportamiento en la conjunción de la enseñanza/aprendizaje. (BLANCO NIETO, 1996, p. 27, tradução da autora).

⁹⁸ “El profesorado constituye un área bastante inexplorada de la sociología de la educación, más preocupada por el análisis del currículum o del alumnado. (BLANCO NIETO, 1996, p. 27, tradução da autora).

⁹⁹ Las investigaciones sobre el conocimiento y el pensamiento del profesor, en el campo de la enseñanza de la Historia y de otras ciencias sociales, son mucho más recientes que en otras disciplinas escolares, así lo han declarado varios investigadores y didactas dedicados desde hace varios años a estudiar en profundidad la naturaleza, la estructura organizativa y el contenido teórico-práctico y personal del conocimiento que sobre esta asignatura y su enseñanza posee el profesor. (SANDOVAL, 2008, p. 30, tradução da autora).

¹⁰⁰ “este ámbito de estudio, como la línea de investigación, viene adquiriendo cada vez mayor importancia y significación en los últimos años” (SANDOVAL, 2008, p. 27, tradução da autora).

[...] O professorado é extremamente heterogêneo em diversos planos, pela diversidade de culturas, estilos de trabalho, atitudes e graus de compromisso ético e profissional. O docente é essencial e existencialmente, em sua natureza e na cronologia, antes de ser um profissional da docência, é um ser humano¹⁰¹. (BLANCO NIETO, Guadalupe, 1996, 30, tradução da autora).

A atividade do docente se concretiza em um conjunto de pensamentos que constroem um modo particular de interpretação da realidade. “[...] o pensamento é a base da interpretação, entendimento e relação com as tarefas de ensino”¹⁰² (NIETO BLANCO, 1996, p. 35).

A importância do estudo das ideias dos professores pode ser entendida pelo fato de que os pensamentos deles orientam e dirigem sua prática profissional e que

[...] Estudar pensamento do professor é conhecer os processos de raciocínio que ocorrem na mente do mesmo durante sua atividade profissional [...] também é necessário lembrar que personalidade, crenças, teorias implícitas, formação recebida, as regras de ambiente influenciam as decisões docentes, e estes fatores são elementos centrais no processo educacional.¹⁰³. (BLANCO NIETO, 1996, p. 47-48, tradução da autora).

Sendo assim as pesquisas relacionadas ao professor como sujeito inserido na cultura escolar tem pertinência e relevância. Na atualidade segundo Schmidt as experiências, reflexões e investigações já realizadas pelo grupo do Laboratório de Investigação em Educação Histórica da UFPR,

[...] têm enfatizado a pertinência de investigações ‘em escolas’, as quais têm como objeto o ‘ensino de’ e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, de cunho antropológico e sociológico, no âmbito, principalmente, das investigações de ordem qualitativa. (SCHMDT, 2007, p. 4),

¹⁰¹ El profesorado es sumamente heterogéneo en diversos planos, por diversidad de culturas, estilos de trabajo, actitudes y grado de compromiso ético y profesional. El docente es esencial y existencialmente, en la naturaleza y en la cronología, antes que un profesional de la docencia un ser humano. (BLANCO NIETO, 1996, p. 30, tradução da autora).

¹⁰² El pensamiento es la base de la interpretación, entendimiento y relación con la tareas de enseñanza. (BLANCO NIETO, 1996, p. 35, tradução da autora).

¹⁰³ [...] Estudiar el pensamiento del profesor es conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del mismo durante su actividad profesional [...] también es necesario recordar que todo un mundo de personalidad, creencias, teorías implícitas, la formación que haya recibido, las normas del entorno, influyen en las decisiones docentes, y éstas son elementos centrales dentro del proceso educativo. (BLANCO NIETO, 1996, p. 47-48, tradução da autora).

Entendendo-se que a relação entre o professor de História e a sua realidade cotidiana também circunscreve as ideias que ele tem do passado, essa análise é importante para a compreensão de seu conceito de passado.

O professor, de maneira geral, e o professor de História sujeito dessa pesquisa, estão inseridos na cultura escolar, cujo cotidiano muitas vezes está cercado de regras formais a serem obedecidas como o currículo, as aulas com tempo pré-determinado, as contingências da vida escolar e, mesmo tendo que obedecer a imperativos legais, a maneira como o professor de História compreende a epistemologia de sua ciência e como percebe o passado o auxilia na constituição do conceito de História. Sendo assim, “constrói significado, interpreta, constrói seu mundo e atua de acordo com essa construção”¹⁰⁴ (BLANCO NIETO, 1996, p. 45, tradução da autora).

Nesse contexto, a obra didática deve auxiliar o professor na busca por caminhos possíveis para a sua prática pedagógica, servindo de orientação para que tenha autonomia na utilização de várias fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula

O trabalho do historiador e do professor, ao buscarem perspectivas nas experiências do passado, não é o de reproduzir o passado, preenchendo o vazio de curiosidades, mas o de traduzir o passado em presente e em alimentar expectativas futuras. (MEDEIROS, 2005, p. 12).

5.1 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O COLÉGIO QUE LECIONA

No início do levantamento documental da pesquisa e baseada na experiência profissional da pesquisadora, que foi professora concursada da rede de Ensino pública do Paraná durante cinco anos, a hipótese levantada sobre o tempo de trabalho dos professores estava relacionado a uma alta rotatividade dos mesmos nos colégios de Ensino Fundamental e Médio. Juntamente a isso, há o fato de que entre os anos de 2000 e 2009, ocorreram somente dois concursos públicos para provimento de vagas na área de História no estado do Paraná, sendo que o

¹⁰⁴ “da sentido, interpreta, construye un mundo y actúa de acuerdo con esa construcción” (BLANCO NIETO, 1996, p. 45, tradução da autora).

concurso ocorrido em 2007 somente teve professores empossados no início do ano em que a pesquisa documental começou a ser desenvolvida.

Análises preliminares realizadas durante a pesquisa documental mostraram que os professores permanecem muito tempo nas escolas. Este dado deu embasamento para que no Questionário Piloto 1 e nas entrevistas questões relacionadas as razões da presença do professor nos colégios da pesquisa fossem elaboradas.

Os dados tabulados e analisados são referentes ao universo final da pesquisa e mostraram que a hipótese da alta rotatividade se mostrou incorreta, pois o tempo médio dos professores nas escolas é de 10,7 anos¹⁰⁵.

O professor Cleber, do colégio Cora Coralina, está no mesmo há vinte e quatro anos e os professores Eliane, do colégio Ermelino Matarazzo, Keirrisson, do Keizo Ishimura e Lauro, do Laurita Ortega Mari trabalham no mesmo colégio há sete anos.

Os dados sobre o tempo que o professor atua no magistério mostrou que esses dezessete profissionais tem em média 17,7 anos de trabalho docente, sendo que a professora Eva, do colégio Ermelino Matarazzo, tem vinte e oito anos de experiência e o professor Lauro, do Laurita Ortega Mari, tem dez anos de atuação profissional. Isso trouxe novas questões para a pesquisa relacionadas a identificação desses profissionais com o ambiente em que atuam.

O tempo que os professores possuem de Magistério pode ser observado na tabela seguinte:

¹⁰⁵ Os dados referentes ao tempo dos professores no magistério e no colégio em que trabalham tem como referência o ano de 2012.

GRÁFICO 10: TEMPO DE MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES.



FONTE: Pesquisa empírica

Observa-se que metade (47%) dos professores desta pesquisa começaram a trabalhar no magistério no início da década de 1990. São professores considerados ‘veteranos’ e que tem uma grande experiência tanto pessoal quanto pedagógica. Quando é analisado o período em que os professores estão trabalhando nos colégios o tempo médio tem uma diminuição. O tempo médio de trabalho destes profissionais no mesmo ambiente é de 10,7 anos.

Esse dado levantado durante a pesquisa documental levantou o questionamento relacionado as razões pelas quais os professores se encontram durante um longo período no mesmo ambiente de trabalho. Isso pode ser observado no Gráfico a seguir

GRÁFICO 11: TEMPO DE TRABALHO DO PROFESSOR NOS COLÉGIOS



FONTE: Pesquisa empírica

Keith C. Barton (1998) desenvolve pesquisas relacionadas a questões de identidade de alunos dos Estados Unidos, com o pesquisador Alan McCully (2003, 2005) e Margaret Conway (1998) elabora pesquisas comparativas entre alunos irlandeses e norteamericanos. No texto *“School history as a resource for constructing identities: implications of research from the U.S., Northern Ireland and New Zealand”* desenvolve reflexões sobre como a identidade de alunos são construídas no ambiente escolar

[...] Pesquisas nos Estados Unidos, Irlanda do Norte e Nova Zelândia sugerem que as relações entre identidade e do currículo de História não podem ser ignoradas, porque as identificações dos alunos não só são moldadas pelo currículo, mas também são influenciadas pela forma como eles interpretam a História, tanto na escola como fora¹⁰⁶. (BARTON, 2011, p. 18, tradução da autora)

Apesar dos resultados apresentados por Barton estarem relacionados a pesquisas realizadas com alunos, as ideias apresentadas por ele podem auxiliar no entendimento das razões que os professores deste estudo afirmam se identificar

¹⁰⁶ Research from the United States, Northern Ireland, and New Zealand suggests that the relationship between identity and the history curriculum cannot be ignored, because students' identifications not only are shaped by the curriculum but also influence how they interpret history both in school and out. (BARTON, 2011, p. 18, tradução da autora).

com o colégio em que lecionam e o porquê da permanência nos mesmos. Os dados coletados mostram que essa identificação vai ao encontro do entendimento de que um ambiente escolar considerado positivo auxilia que a escola em que atua cumpra seu papel social dentro do contexto escolar.

Durante a entrevista os professores foram instigados a explicar como chegaram ao seu ambiente de trabalho e as razões para a sua permanência nos colégios¹⁰⁷.

As respostas relacionadas a como os professores chegaram a trabalhar nos colégios em que atuam podem ser divididas em quatro grupos: escolas escolhidas no concurso de ingresso, por concurso de remoção, como professor temporário PSS ou CLT antes de ser concursado ou pela proximidade com a sua residência.

Esses dados podem ser observados no quadro a seguir

QUADRO 3 – RAZÕES PARA O INÍCIO DO TRABALHO NOS COLÉGIOS

PSS/CLT	Proximidade da residência	Concurso	Remoção
Bianca	Gabriela	Bernardo	Andreia
Cleber	Kátia	Eliane	Eva
Joaquina	Helena	Hortência	Gabriel
	Keirison	Lauro	Geraldo
			Gustavo
			Iran

FONTE: Entrevistas

Três professores já trabalhavam no colégio em que atuam no momento em que assumiram os padrões de aulas do concurso de 2003, as professoras Bianca e Joaquina e o professor Cleber. A professora Bianca conta “vim como professora PSS¹⁰⁸, uma professora saiu de licença-prêmio e desde então eu estou aqui”. (Entrevista, em 01/06/2012). A professora Joaquina também faz o mesmo tipo de afirmação, “Eu entrei aqui no colégio como CLT¹⁰⁹ [...] e vim prá cá”. (Entrevista, em

¹⁰⁷ As falas dos professores transcritas nesta investigação foram editadas para melhor entendimento do leitor sendo que o sentido e significado foram preservados.

¹⁰⁸ PSS é a sigla para Processo Seletivo Simplificado da SEED. É a maneira jurídica que o estado do Paraná utiliza para contratação de pessoal na área de Educação. Os profissionais contratados sob esse regime de trabalho obedecem a regras da CLT, são temporários e não concursados.

¹⁰⁹ CLT era o nome dado aos professores temporários antes da implementação das contratações via Processo Seletivo Simplificado (PSS) que passaram a ocorrer após a fundação do Paraná Previdência em 1998.

12/12/2011). O professor Cleber completou em 2012, vinte e quatro anos de trabalho como professor no colégio Cora Coralina e conta em tom de bom humor

[...] quando cheguei em Curitiba, na época do leilão, eu “peguei” [modo como era denominada a distribuição de carga horária] umas aulas no Cora Coralina, poucas aulas, mas era para ficar uns três, quatro meses só por experiência e estou até hoje”. (Entrevista, em 06/11/2012).

As respostas desses professores mostram que apesar do caráter provisório das contratações de professores não concursados existe uma identificação dos mesmos com o colégio e isso fez com que, apesar de alguns terem a possibilidade de escolher outros ambientes de trabalho após o concurso público, o colégio em que trabalhavam foi a escolha consciente desses profissionais. A professora Joaquina afirma que

[...] Eu entrei no colégio como CLT, na última ‘leva’ [grupo de contratações] do governador Jaime Lerner¹¹⁰. Fui para distribuição de aulas e tinha o nome do colégio [...] eu acabei pegando [aulas] e vim prá cá. ...não pretendo sair do colégio nem aposentada. É capaz de voltar como PSS. (Entrevista, em 12/12/2011).

As professoras Gabriela, Helena, Katia e o professor Keirrison afirmaram que a razão da escolha do local de trabalho esteve relacionada com a proximidade de suas residências. Isso pode ser observado na afirmação da professora Katia

[...] A proximidade da minha residência, então é pela comodidade, de estar próximo de onde moro. E pelos trâmites legais. Passei no concurso, assumi, e peguei o colégio mais próximo da minha casa. (Entrevista, em 12/12/2011).

O mesmo ocorre com a professora Helena, “eu vim para Curitiba em 96 e até o meio do ano fiquei em outro colégio, lá no centro. Eu moro aqui perto, pedi a remoção para cá e deu certo” (Entrevista, em 01/06/2012) e a professora Gabriela, “eu cheguei nesse estabelecimento por conta de ser muito próximo da minha residência [...] eu vim do interior e foi pela proximidade mesmo da minha casa”. (Entrevista, em 13/12/2011).

O professor Keirrison aliou duas características para escolher trabalhar no colégio Keizo Ishimura, “senti a necessidade de fazer o concurso, eu fiz o concurso,

¹¹⁰ Jaime Lerner foi governador do estado do Paraná no período de 1994-2002.

morava perto, sempre olhei o colégio e me chamou a atenção trabalhar num lugar próximo onde eu morava.” (Entrevista, em 20/10/2011).

Dos quatro professores que afirmaram que chegaram para trabalhar no colégio através de concurso somente a professora Hortência fez o concurso de ingresso no Magistério antes de 2003, e os outros professores ingressaram como professores pelo concurso ocorrido naquele ano e foram trabalhar diretamente no colégio da pesquisa.

O professor Bernardo afirma categoricamente que foi encaminhado para o colégio Benedito Martins Barbosa “através de concurso, concurso público”. (Professor Bernardo, entrevista em 29/05/2012). Isso também pode ser observado na fala da professora Eliane “Fiz concurso público em 2003 [...] quando assumi meu concurso, escolhi essa escola e graças a Deus consegui. Em 2005 comecei a trabalhar aqui, fixei meu padrão aqui” (Entrevista, 08/12/2011).

A importância do colégio na escolha do lugar de trabalho fica clara na fala da professora Hortência que escolheu por duas vezes o mesmo colégio. Ela está lotada no colégio Heitor Villa-Lobos

[...] já tinha tido uma experiência anterior, tinha feito um concurso anterior, escolhi o colégio [...] me exonerei [...] fiz outro concurso e novamente Heitor Villa-Lobos [...] eu vim direto para cá porque tinha vaga [...] mas em 98 eu consegui fixar minha vaga aqui”. (Professora Hortência, entrevista em 01/06/2012)

O professor Lauro afirma que chegou a escolher a escola, pois a vaga estava disponível, era um colégio afastado da região central de Curitiba e que nenhum professor escolheu quando ele assumiu sua vaga, “eu participei do concurso de 2003 e em 2005 eu fui chamado [...] o Laurita Ortega Mari era o último da lista [...] estava lá nos confins de Curitiba. Meio na fronteira...” (Entrevista em 15/12/2011).

Seis professores afirmam que chegaram aos colégios através de concursos de remoção de vagas. Três deles foram transferidos de outras cidades do interior do estado para a capital, casos das professoras Andreia e Eva e do professor Geraldo. E os professores Gabriel, Gustavo e Iran foram transferidos entre escolas de Curitiba.

A professora Andreia conta “Eu vim transferida, processo de remoção de Foz do Iguaçu [...] escolhi algumas escolas aqui do município, eu vim removida”

(professora Andreia, entrevista em 08/12/11). Isso também ocorreu com o professor Geraldo “Eu era da região de Umuarama, [...] em 2005 fui removido para o colégio Gianfrancesco Guarnieri.” (Entrevista, em 13/12/2011).

A professora Eva chegou ao colégio Ermelino Matarazzo, através de concurso de remoção e explica as razões da sua mudança do interior do estado para a capital

[...] Eu cheguei aqui porque era do norte do Paraná, eu tinha um sonho de vir para Curitiba para me especializar, fazer mais cursos e ficar. E pedi remoção, vim removida para cá. Fiquei nesse colégio e em três anos me aposentei. (Entrevista, em 08/12/2011).

Da mesma forma que a professora Hortência que voltou a trabalhar no colégio, a professora Eva escolheu trabalhar no colégio após sua aposentadoria e um novo concurso

[...] Nesse mesmo ano, antes da aposentadoria, eu fiz um novo concurso e fui aprovada e acabei assumindo as mesmas aulas que eu tinha, fui ficando e pelo jeito vou ficar mais uns quatro anos porque me aposento novamente. (Entrevista, em 08/12/2011).

O professor Gabriel afirma que “dava aulas em outros colégios e [...] fui chamado no concurso, assumi em outro colégio, [...] fiz concurso de remoção e depois vim para cá, fixar padrão.”. (Entrevista, em 13/12/2011).

O professor Iran comenta que chegou ao colégio Ivo Baldoni através da indicação de um colega que também era professor, “fiz o concurso, fui chamado. Em um primeiro momento trabalhei num colégio [...] acho que vinte e dois quilômetros daqui. Depois conversando com um colega [...] consegui aulas aqui”. (Entrevista, em 26/10/2011).

Um aspecto que aparece nas entrevistas tanto do professor Iran quanto do professor Gustavo é a busca por informações sobre o ambiente de trabalho, fato corriqueiro entre os professores que atuam nas escolas públicas. Procurar informações sobre vagas e sobre o trabalho efetuado na escola é o que une as falas do professor Iran e do professor Gustavo. Este afirma,

[...] eu cheguei aqui porque mudei de local de residência [...] quando eu comprei uma residência aqui no bairro procurei um colégio [...] e entre os vários colégios eu preferi o Gianfrancesco Guarnieri porque já tinha procurado algumas referências [...] de colegas [...] a respeito do colégio, do tamanho do colégio, a condição do colégio, também a orientação pedagógica e tudo o mais. (Entrevista, em 13/12/2011).

Durante as entrevistas os sujeitos foram instigados a explicar as razões que os fazem permanecer no colégio em que trabalham. As respostas podem ser classificadas em quatro categorias: devido ao ambiente de trabalho, aos alunos e a comunidade escolar, a localização e a vontade dos professores em contribuir para a melhoria do ensino. Isso pode ser observado no quadro a seguir

QUADRO 4 – MOTIVOS PARA PERMANÊNCIA NOS COLÉGIOS

Ambiente	Alunos e comunidade	Localização	Contribuir para melhoria do Ensino
Andreia	Geraldo	Bernardo	Keirrison
Bianca	Gustavo	Cleber	Iran
Eva	Katia	Eliane	
Gabriel	Helena	Gustavo	
Gabriela	Joaquina	Helena	
Geraldo	Lauro	Iran	
Gustavo		Keirrison	
Hortência			
Iran			
Joaquina			

FONTE: Entrevistas

Alguns professores listaram mais de uma razão para a sua permanência no colégio em que atuam.

Dez professores afirmaram que o ambiente escolar em que vivem é o responsável pela decisão de permanecer nele. O ambiente proporcionado pela administração escolar pela parte pedagógica e pela estrutura física e psicológica dada ao trabalho do professor são os fatores mais importantes para que os professores continuem em seus colégios.

A professora Andreia afirma que continua no colégio pela “questão de se adaptar a escola, ao sistema da escola, ritmo de trabalho e as exigências da escola” (Entrevista em 08/12/11). A professora Hortência também concorda que sua permanência no colégio tem a ver com a administração do ambiente em que trabalha, pois “tem muito a ver com a direção [...] eu tenho liberdade de trabalhar,

[da] maneira que eu acho mais conveniente. Não tem interferência dentro da minha metodologia”. (Entrevista em 01/06/2012). Essa identificação com a estrutura do colégio também pode ser observada na fala da professora Joaquina que afirma “eu gosto do estabelecimento e também gosto [de] como é o estilo do pessoal do administrativo, pedagógico, como eles acabam orientando a gente” (Entrevista em 12/12/2011).

A questão de um bom ambiente de trabalho fica clara na afirmação da professora Bianca, “eu gosto do ambiente, gosto das pessoas com quem eu trabalho, fiz grandes amizades” (Entrevista em 01/06/2012). O professor Iran também concorda com isso ao afirmar que “a relação aqui entre os professores entre a direção é muito boa, muito gostosa. Então qualquer impasse que a gente tenha [...] é compensado por esse clima gostoso, é gostoso estar aqui”. (Entrevista em 26/10/2011)

O bom relacionamento entre direção e professores traz também maior responsabilidade segundo a professora Eva

[...] nós temos o apoio da direção [...] aqui os professores tem sempre razão. [...] perante os alunos nós temos razão. [...] E essa atitude, não diria proteção, mas esse apoio que você encontra, você trabalha mais firme, mais tranquilo. [...] E ao mesmo tempo você se policia mais, sabe que é a mesma medida, tanto para professor como para o aluno. Porque a diretora [...] tem fama aqui de ser [...] exigente, mas a gente sabe que a equipe que permanece aqui é uma equipe que produz porque professor que não trabalha corretamente aqui não se cria, não fica. (Entrevista em 08/12/2011).

Os professores Gabriel, Geraldo, Gustavo e a professora Gabriela do colégio Gianfrancesco Guarnieri, entrevistados no mesmo dia, em horários diferenciados e sem ter contato prévio mostraram uma afinidade nas respostas e afirmaram que a estrutura presente no colégio fornecia condições necessárias para a sua permanência no colégio.

Para professora Gabriela mesmo tendo consciência do cotidiano complexo em que o colégio está inserido, ela confirma sua satisfação ao trabalhar no colégio Gianfrancesco Guarnieri, pois

[...] Nessa escola tem as condições necessárias para fazer um bom trabalho. Desde a parte pedagógica até a parte metodológica dessa escola é diferente das outras escolas que eu já passei [...] Acho que ainda precisa evoluir bastante, mas, em relação aos outros estabelecimentos que eu estive, eu acredito que esse aqui é um colégio que escuta mais o professor, que tem mais diálogo, eu percebo que aqui, a democracia acontece. (Entrevista em 13/12/2011).

O professor Gustavo diz que as relações estabelecidas no ambiente escolar são importantes pois

[...] A questão da relação entre a direção e a gente como professor, [com] a equipe do colégio, também [é importante] Temos um círculo de professores já há bastante tempo e as relações são muito boas [...] existe uma certa relação familiar entre todos que estão no colégio e a direção, [e isso] sempre é uma coisa que ajuda. (Entrevista, 13/12/2011).

A satisfação relacionada ao local de trabalho fica clara na afirmação do professor Gabriel, “eu gostei do colégio quando eu passei a trabalhar aqui, tanto da estrutura física do colégio que é boa [...] e também do pessoal que trabalha aqui, da proposta como é encaminhada” (Entrevista em 13/12/2011). Esse entusiasmo com o ambiente de trabalho fica claro nas palavras do professor Geraldo,

[...] a escola é uma escola bastante favorável. Os nossos alunos são bons, a gente tem uma comunidade que participa, então eu acho que isso faz parte e motiva a gente a ficar e a continuar. Gosto muito [de trabalhar aqui]. (Entrevista, 13/12/2011).

Para Jean-Claude Forquin (1993, p. 167) o conceito de cultura é importante para a compreensão das práticas e comportamentos escolares pois

[...] a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FOURQUIN, 1993, p. 167).

Neste sentido a afirmação do professor Geraldo vem ao encontro da afirmação que a escola é um ambiente em que se desenvolvem variados aspectos da cultura da escola e da cultura escolar.

Schmidt afirma que a cultura deve ser apreendida nos processos de relações sociais como resultado de condições humanas universais. A cultura é “tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais

historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores da cultura” (SCHMIDT, 2011 p. 29). Afirmar que a cultura pode ser pensada em categorias como a da cultura escolar e a da cultura histórica.

Esta entendida como "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados' pela didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada (FOURQUIN, 1993, p. 167).

Schmidt e Garcia (2006) afirmam que os sujeitos em contexto de escolarização, os professores fazem parte dessa categorização, são criadores e produtores de culturas. Sendo assim, as ideias e conceitos sobre o passado podem ser entendidos como um fator que podem auxiliar o aprendizado da literacia histórica de acordo com as ideias apresentadas por Peter Lee (2006).

Tanto os professores Gustavo e Geraldo quanto a professora Joaquina afirmam que além do ambiente escolar favorável, são os alunos e a comunidade escolar também os responsáveis pelas suas permanências nos colégios em que atuam. O professor Gustavo afirma que

[...] a gente vai constituindo uma espécie de família não só com a escola, mas também com as pessoas do bairro, porque eu conheço um monte de gente que mora aqui perto, no entorno da escola [...] já tem pessoas de mais idade que já foram meus alunos, que já tem filhos, já dei aula para pai, mãe, para os filhos também. A gente acaba constituindo uma espécie de família com o próprio bairro, de conhecidos, de relações pessoais e isso faz com que a gente permaneça. [...] Gosto sim, com certeza. Senão eu já tinha mudado.” (Entrevista, 13/ 12/2011).

O professor Lauro tece considerações da mesma natureza que o professor Gustavo, mesmo estando em colégios localizados em áreas totalmente diferenciadas da cidade de Curitiba

[...] Eu me importo com cada coisa aqui da escola, eu vivo a escola. [...] você vê às vezes os pais vindo aqui pra ver, pra participar junto, e isso é legal também porque tem a participação da família que sabe que o aluno está aqui, participando [também de atividades] fora de sala de aula. Não, não pretendo sair daqui, de jeito nenhum.” (Entrevista, 15/12/2011).

A professora Helena afirma que conhecer o aluno é importante para a sua permanência, pois “você já conhece o aluno. Por exemplo, eu trabalho à tarde com os sextos anos, antiga quinta série, e quando chego no Ensino Médio [de manhã] encontro vários deles eu já conheço e eu gosto dessa situação” (Entrevista em

01/06/2012). A relação de carinho com os alunos é mostrada através da fala da professora Joaquina,

[...] gosto de estar com o [...] Ensino Médio de manhã, eu gosto de estar no meio das minhas crianças grandes, mesmo eles falando 'Para com isso, professora!' E eu respondo que eles sempre serão minhas eternas crianças". (Entrevista, 12/12/2011)

A professora Kátia, do colégio Keizo Ishimura aponta que gosta de estar com alunos, “gosto de estar com alunos”. (Entrevista em 12/12/2011). Mas durante a entrevista foi a única professora que não mostrou uma identificação clara com o colégio que trabalha, pois segundo ela “eu acho que se eu tivesse em outro colégio qualquer também ia gostar do mesmo jeito, não é pela estrutura, por nada que tenha de diferente aqui e sim porque eu me encontrei na profissão.” (Entrevista em 12/12/2011).

A terceira categoria para avaliar a permanência do professor no colégio em que atua, a sua localização, está presente na fala de sete professores. Somente o professor Bernardo afirma que a localização central é o mais importante para estar no colégio, pois “é uma escola central” (Entrevista em 29/05/2012). Os outros professores afirmaram que a proximidade com suas residências são fatores importantes para sua permanência. Professor Cleber afirma “como moro no bairro, na vila, faço parte da História da vila já” (Entrevista em 06/11/2012). Mesma afirmação da professora Eliane, “eu moro aqui no bairro” (Entrevista em 08/12/2011) e do professor Gustavo, “porque é perto da minha casa” (Entrevista em 13/12/2011). A professora Helena também afirma algo nesse sentido “quando eu vim para cá, foi pela questão de morar perto” (Entrevista em 01/06/2012) e o professor Iran complementa afirmando que mora distante dois quilômetros do colégio. A facilidade de acesso também está presente na fala do professor Keirrisson, “morava aqui perto e sempre olhei o colégio e me chamou a atenção trabalhar num lugar próximo onde eu morava”. (Entrevista em 20/10/2011).

O sentimento de contribuir com o desenvolvimento da comunidade, de partilhar o conhecimento e de contribuir com uma escola de qualidade estão presentes nas falas dos professores Iran e Keirrisson. O professor Iran afirma que “eu pensei que podia contribuir também [...] partilhar também aquilo que eu sei para aqueles que nem sempre tem condições. Houve concurso, eu fiz o concurso e fui

chamado.” (Entrevista em 26/10/2011) O professor Keirrison demonstra a preocupação com seu papel social

[...] e depois assim, contribuir com a escola assim, prá uma educação de qualidade, né, tentar ajudar assim com o meu trabalho e conhecimento para que a gente... juntos possa assim alcançar essa qualidade no ensino. Acredito que eu possa contribuir muito com isso assim. (Entrevista em 20/10/2011)

As questões de pertencimento com o colégio em que trabalham os professores da pesquisa mostram que pensar a identidade é fator importante para o entendimento de suas ideias. Neste sentido, a perspectiva antropológica apresentada pelas pesquisas de Barton e Levistik (1996, 1998, 2001, 2003), Barton (2001, 2004, 2005) podem ser consideradas importantes para a análise das ideias dos professores da pesquisa.

Mesmo a chegada dos professores ao tendo variadas formas, como trabalho temporário, concurso, proximidade de casa, concursos de remoção os professores da pesquisa desenvolveram uma relação de identificação com o colégio em que atuam e construíram uma relação de identidade com o ambiente e com os alunos que os fazem escolher voluntariamente permanecer nos colégios. Isso vai ao encontro da afirmação de Barton (2012) de que a identidade é uma categoria construída socialmente pelos sujeitos que estão presentes no ambiente escolar.

5.2 O PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM OS MANUAIS DIDÁTICOS

A seguir são apresentados os resultados da investigação referentes à relação do professor de História com os livros didáticos e os conceitos de passado que eles compreendem estar presentes neles.

5.2.1 Características do livro didático

Segundo Rüsen (2010, p. 112) “o livro de História é o guia mais importante da aula de História” e sua análise deve ser importante para o entendimento do que se pretende ao ensinar essa disciplina. O estabelecimento de critérios para uma análise do livro responde a questões do desenvolvimento da consciência histórica que é ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem Histórica. O objetivo da aprendizagem está no desenvolvimento de três competências que fazem referência, respectivamente, ao aspecto empírico, teórico e prático da consciência histórica: a competência perceptiva ou embasada na experiência, a competência interpretativa e a competência de orientação.

O livro didático neste sentido deve auxiliar o professor no desenvolvimento dessas competências. As características que distinguem um bom livro didático segundo Rüsen são quatro: formato claro, estrutura didática clara, relação com o aluno e relação com a aula.

O formato claro significa distribuição e estruturação claras de todos os materiais, títulos e indicações que auxiliem na orientação pedagógica, anexos como índice, glossário e bibliografia apropriada.

Os professores nas suas falas reiteram a importância da presença no livro didático dessas qualidades apresentadas por Rüsen. A professora Andreia afirma

[...] É isso que auxilia, os mapas, as caixas de localização [...] No final dele tem um glossário [...] Eu acho muito importante. Quer um exemplo? Você vai pedir significados. ‘Ai, eu não lembro o que é politeísmo’. Olha lá no final do livro, veja lá o glossário. Veja lá, tem no finalzinho lá do livro tem um dicionário. (Entrevista em 08/12/2011)

A bibliografia complementar também é importante para o professor Gustavo, “os textos que tem ali são os textos complementares ligados ao assunto”. (Entrevista em 13/12/2011). As informações organizadas para auxiliar a leitura também são importantes para a professora Bianca, “porque ele usa imagens é bem rico em imagens, usa muito mapas e textos” (Entrevista em 01/06/2012).

Outra característica que é apontada por Rüsen, a estrutura didática clara, pela qual até os alunos possam “reconhecer suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importantes de seu conteúdo e os

conceitos metodológicos de ensino” (RÜSEN, 2010, p. 116), é importante para professora Gabriela

[...] quando se abre um capítulo, se fala de um momento, vai falar do Egito, ele [o livro] trabalha, por exemplo, o museu o Cairo, as depredações que houveram lá, e é comentado muitas coisas do Egito que estão espalhadas pelo mundo. (Entrevista em 13/12/2011).

A professora Joaquina aponta que o livro utilizado entre os anos de 2008 e 2010 deixa claro os pontos mais importantes do conteúdo porque

[...] Ele utilizou a palavra certa, no conteúdo certo e no momento certo. Ele não usou aquelas palavras científicas onde somente o professor vai entender, ele usou assim um ‘palavreado’ que nós entendemos como profissional da educação, mas também que acabamos convertendo para que o aluno entenda. Então ele foi bem objetivo assim no conteúdo. (Entrevista em 12/12/2011)

A professora Andreia por sua vez aponta um problema apresentado pelo livro didático e exemplifica, “o problema é que ele é muito resumido. [...] tem detalhes que você precisa fazer o aluno entender melhor e não tem. Na parte História antiga nesse livro, ela está bem fragmentada. (Entrevista em 08/12/2011). Mesma informação apresentada pelo professor Lauro, professor da escola da única coleção recebida na cidade de Curitiba, “Ele não tem uma gama grande de informação por conteúdo, assunto. Ele é bem sintetizado mesmo [...] o Egito antigo possui uma folha só falando sobre o Egito.” (Entrevista em 15/12/2011).

A relação de compreensão e entendimento que deve levar em conta as condições de aprendizagem, estar de acordo com as capacidades de compreensão, ter uma linguagem adequada. Para Rüsen a relação entre o conhecimento e o livro didático deve levar em conta a compreensão e a linguagem dentro de uma perspectiva da aprendizagem histórica e não do referencial didático. O livro didático

[...] não se deveria esquecer que a experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar como oportunidade de aprendizagem. O espanto e a diferença do passado se pode apresentar de uma maneira que se acredita ser interessante e curiosa” (RÜSEN, 2010, p. 117).

Para a professora Joaquina o livro responde as necessidades da comunidade escolar, “o melhor que se enquadrou foi o dessa coleção, desse autor

[...] o que mais se enquadrava a nossa comunidade, aos nossos alunos”. (Entrevista em 12/12/2011).

A professora Eva faz uma observação relacionada ao conjunto de livros didáticos dos quais ela tem conhecimento, não especificamente o livro utilizado nos anos 2008-2011 “Ah, não, todo conteúdo traz um elemento, por pior que seja o livro, mesmo se o autor pegue só aqueles fatos mais ‘destacáveis’ e não traz os detalhes, ele traz os elementos que fazem o aluno entender”. (Entrevista em 08/12/2011).

A relação com a aula, assim um livro didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula. Isso é o que afirma o professor Gustavo,

[...] na idade média tem alguns textos em relação ao presente, por exemplo, na questão de terras, das terras, então a gente sabe que, na idade média, as grandes propriedades eram latifúndios de que descendem os feudais, então no livro tem alguns textos complementares que mostram o latifúndio no Brasil, na América Latina, para mostrar para os alunos que não é tão distante a ideia de latifúndio na idade média, dos domínios dos senhores feudais com os latifúndios de hoje [...] então aqueles textos que tem no conjunto do tema ou estão ligados no conjunto do tema à essas, à esses assuntos, eu utilizo para fazer as atividades na sala de aula”. (Entrevista em 13/12/2011)

O livro didático é um livro de trabalho que deve apresentar clareza e coerência, deve aproveitar todo o material, deve ter uma função didática e metodológica reconhecível, levar em conta as diferentes exigências e objetivos de aprendizagem nos diferentes níveis, praticar as capacidades metodológicas e pragmáticas, deve evitar óbvias e repetitivas e proporcionar a capacidade de pensamento e argumentação.

Críticas ao livro didático estão presentes em pesquisas em diversos contextos e países. Coughlin (2001, p. 3), citando pesquisas realizadas nos Estados Unidos afirma que

[...] o tom impessoal, oficial de livros didáticos dominante nos currículos História desencoraja muito o leitor a se envolver em qualquer tipo de diálogo intelectual dos EUA com as ideias, eventos e lugares do passado.¹¹¹ (COUGHLIN, 2001, P. 3, tradução da autora).

Embora esta pesquisa não tenha o objetivo de analisar as práticas realizadas pelos professores ou o uso do livro didático, existem pesquisas

¹¹¹ The impersonal, authoritative tone of textbooks that dominate much history curricula discourages the reader from engaging in any sort of intellectual dialogue with the ideas, events, and places of the past. (COUGHLIN, 2001, P. 3, tradução da autora).

desenvolvidas (BARTON; LEVSTIK, 2003) que apontam que os livros didáticos de História são utilizados pelos professores como guias de leitura para seus alunos, mas não são considerados como fontes para discussões históricas. Keith C. Barton e Linda Levstik afirmam que muitas vezes o livro didático é utilizado de maneira instrumental

[...] Os professores, muitas vezes exigem que os alunos leiam capítulos de livros, ouçam palestras (as quais muitas vezes eles se referem como "discussão"), localizem respostas às perguntas no final de capítulos, e em seguida, repitam a informação em testes ou em ensaios.¹¹² (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358).

Os professores citados por Barton e Levstik afirmam que apesar de saber que o conhecimento histórico apresenta aspectos interpretativos e multiperspectivados, eles não os trabalham em suas aulas de História por duas razões: para controlar o comportamento dos estudantes e cumprir o conteúdo programático (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359).

E mesmo quando os professores da pesquisa afirmam que desenvolvem atividades e práticas mais envolventes e estimulantes para os alunos, o objetivo não é a aprendizagem histórica tendo por base a epistemologia da História. Essa observação também foi percebida na pesquisa de Barton e Levstik

[...] esses professores podem introduzir atividades mais envolventes ou práticas (vídeos, passeios, jogos), mas elas ainda não incidirão sobre as características-chave da História como [...] investigação, interpretação e perspectiva¹¹³. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358, tradução da autora)

Eles ainda afirmam que

[...] faz sentido pensar que os professores sabem o que a História é e podem compartilhar isso com os alunos [...] mas mesmo quando os professores compreendem o processo de construção do conhecimento histórico e, mesmo quando eles estão familiarizados com métodos de ensino relevantes, não necessariamente os incorporam no ensino.¹¹⁴ (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

¹¹² Teachers require students to read textbook chapters, listen to lectures (which they often refer to as 'discussion'), locate answers to questions at the end of chapters, and then repeat the information on tests or in essays. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358, tradução da autora).

¹¹³ these teachers may introduce more engaging or hands-on activities (videos, field trips, games), but they still do not focus on the key characteristics of history [...] investigation, interpretation, and perspective. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 358, tradução da autora).

¹¹⁴ It makes sense to think that if teachers know what history is about, and can share that with students [...] even when teachers understand the process of constructing historical knowledge, and

Sobre as características apresentadas por Rüsen relacionadas ao livro ideal, os professores da pesquisa demonstram que levam em conta as recomendações apresentadas por Jörn Rüsen para entender o que é um bom livro didático. Mas outras pesquisas são necessárias pois, “tendo em conta este grande interesse pelo livro didático de História é surpreendente que só existam alguns esboços de um padrão profissional bastante discutido sobre tamanho, formas, conteúdos e funções do livro de História”. (RÜSEN, 2010, p. 110).

5.2.2 O conceito de passado do livro didático a partir das ideias sobre significância histórica dos professores de História

Os professores da pesquisa foram instigados a responder sobre que conceito de passado que percebem no livro didático. O professor Bernardo afirma que o livro didático apresenta “uma versão da História [...] e vai dar uma visão muito particular do autor ou de uma tendência que o autor acha que está [...] mais em voga do estudo da História” (Entrevista em 29/05/2012). Apesar da compreensão que a História apresentada no livro didático utilizado é parte de um trabalho consciente do historiador, que o conhecimento do passado passa por decisões de recortes e definições de significância, o professor Bernardo ao descrever o conceito de passado que percebe no livro didático utiliza a explicação cronológica, citando uma lista de conteúdos que vão do absolutismo, Iluminismo, burguesia, antigo regime, crise do sistema, revoluções.

A professora Andréia observa que o passado apresentado no livro didático utilizado é resumido e fragmentado e que seria necessária uma melhor estruturação para responder a fins didáticos pois “tem detalhes que você precisa fazer o aluno entender melhor e não tem” (Entrevista em 08/12/2011). O passado presente no livro didático para a professora Andreia tem uma característica de didatização do conhecimento. O passado deve ser ensinado para o aluno ‘entender’.

O livro didático para a professora Eva não é questionado, não é entendido como um artefato social construído. Ele apresenta um conhecimento acabado e não é passível de desconstrução ou de questionamento, pois os livros didáticos “trazem

even when they are familiar with relevant teaching methods, they do not necessarily incorporate these into instruction. (BARTON, LEVSTIK, 2003, p. 359, tradução da autora).

os elementos que fazem o aluno entender” (Entrevista em 08/12/2011). As diferenças apresentadas entre os livros didáticos existem em razão do aprofundamento do autor, segundo a professora Eva. O conhecimento histórico é factual, não debatido e não sendo considerado como uma construção do historiador. As diferenças apresentadas entre eles estão classificadas segundo critérios de aprofundamento ou não. Segundo a professora Eva “tem autor que se aprofunda mais” (Entrevista em 08/12/2011).

Para a professora Andréia o livro didático deve ser utilizado como um guia para o ensino. O livro didático oferece o caminho pedagógico que ela deve adotar. “Eles colocam principalmente as ideias que eu tenho que começar, por onde eu tenho que começar o passado, a ideia da política, da organização política, os autores mostram ali as classes sociais, as funções das classes sociais” (Entrevista em 08/12/2011).

A professora Bianca entende que o livro didático apresenta uma versão resumida da História política e social, apesar de não questionar a versão apresentada, “ele usa, eu acho assim, muito político e muito social [...] pega umas vertentes políticas [...] dá uma pincelada em um pouquinho de cada” (Entrevista em 01/06/2012).

A capacidade de provocar reflexão é um aspecto que a professora Eliane percebe que se encontra ausente nas discussões que o livro didático apresenta. Não existem discussões que vão além do cunho econômico e político. Segundo ela na atualidade a discussão

[...] nessa nova literatura aí, a questão mais do humanismo mesmo. Deixando para trás um pouco a questão política e econômica que foi tão evidente. Então esse passado assim, eu acho que nessas novas literaturas de um tempo para cá, vem ressaltando um pouco a História do humanismo. Do social. [...] Eu percebo nas atividades de... nas atividades reflexivas, né? Tem umas questões assim de reflexão que faz a gente refletir a questão do humanismo. (Entrevista em 08/12/2011).

A percepção de que o livro didático mostra uma versão oficial e selecionada do passado e que a narrativa histórica apresentada traz uma perspectiva ocidental, na maioria dos livros didáticos está presente na fala da professora Gabriela. “o que mais páginas tem no livro [é] sobre a Europa, mais do que qualquer outro continente, O continente asiático, africano, é muito rapidinho, não se passa muito tempo discutindo” (Entrevista em 13/12/2011). A perspectiva apresentada pela professora

Gabriela mostra o modelo historiográfico, que se pode chamar tradicional, com a predominância da perspectiva eurocêntrica.

O professor Iran também mostra a percepção de que a História europeia é uma escolha predominante na narrativa escolar “porque se insistia muito no passado europeu, e o passado do Brasil entrava como sombra, como pano de fundo” (Entrevista em 26/10/2011).

O professor Gabriel afirma que o livro didático se estrutura de maneira tradicional e descritiva, “os livros didáticos não fogem muito da questão tradicional, da periodização, da questão política” (Entrevista em 13/12/2011). Ele não percebe a existência de uma discussão epistemológica no livro didático, apesar da apresentação de “alguns vestígios do passado, documentos, cita fontes, livros, documentários, filmes [...] o livro didático é um apoio, um apoio para o aluno” (Entrevista em 13/12/2011). O professor afirma que usa o livro como apoio, mas não para discutir aspectos relacionados à discussão de História enquanto ciência, o apoio fornecido pelo livro a aprendizagem está centrado no fato de proporcionar material de leitura, atualização de informações e de contextualização pois, “os alunos tem pouca leitura, muito pouca leitura” (Entrevista em 13/12/2011).

Para a professora Katia o livro didático “trabalha com a História linear” (Entrevista em 12/12/2011). Ela afirma que tem dificuldade de trabalhar com História temática e acredita que isso também possa acontecer com o aluno. A temporalidade tradicional é usada como referencial de trabalho e de entendimento do passado. Afirma que não utiliza o livro didático da forma com o é sugerido pela apresentação dos capítulos, pois segundo ela o livro

[...] começa com um texto atual, depois entra na História linear, mas eu não uso aquele texto atual, eu só vou usar aquele texto atual depois que eu faço a retomada. Então o livro, ele faz esse link sim, tá? Só que eu faço o trajeto contrário, trabalho o linear depois contextualizo. O livro tem uma proposta bem singela, bem simples, mas eu vejo que alguns que são bem diferentes. Eles começam com uma forma mais incisiva no atual e depois vão buscando a retomada, mas eu trabalho no sentido contrário, talvez seja até por uma dificuldade minha mesmo, uma formação que eu tive e não consigo fugir disso. (Entrevista em 12/12/2011).

A professora Kátia entende que a aprendizagem histórica deve buscar primeiro, o passado e, somente após, relacionar o passado com o presente. A aprendizagem está baseada na didatização do conhecimento. A aprendizagem

histórica não é pensada a partir da epistemologia da História e sim a partir da didatização do conhecimento do passado.

Da mesma maneira que o professor Gabriel afirma que o conceito de “tempo” deve ser entendido para que o contexto dos acontecimentos passados possa ser compreendido. O livro didático não busca responder as carências de orientação do aluno, na visão da professora Katia

[...] eu gosto de pegar algo que seja linear, depois de situar o aluno nessa questão linear daí sim ir partindo pra outras, pra uma História temática: o que que tava acontecendo no Brasil quando o Machado de Assis escreveu esse conto? Daí sim, mas primeiro tem que, porque se eu tenho dificuldade eu imagino que o jovem também tenha. (Entrevista em 12/12/2011).

O professor Keirrison entende que o passado deve ser utilizado para responder a questões que são postas pelo próprio passado, em uma busca de solução de problemas presentes. O estudo do passado que se encontra no presente, não é entendido pelo professor Keirrison. A perspectiva dele é buscar no passado modos de entender e modificar o presente através da didática geral. Quanto à epistemologia da História, não é utilizada para a construção da relação temporal estabelecida por esse professor.

5.3 OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PASSADO

Os tópicos a seguir apresentam as ideias de passado que os professores consideraram significantes. A primeira parte traz a categorização das ideias dos professores baseadas principalmente nos conceitos de passado prático e passado histórico desenvolvidos por Michael Oakeshott (2003) e David Lowenthal (1989, 1998) e indicaram caminhos para a categorização das ideias dos professores que será apresentada na segunda parte deste tópico.

5.3.1 Os professores e suas ideias acerca do passado

Durante a fase empírica da investigação, respondendo ao Questionário Piloto 1, os professores foram encorajados a discutir e a expressar quais eram suas concepções sobre o passado. As respostas relacionadas às ideias apresentadas foram compiladas e são apresentadas no quadro a seguir

TABELA 4: CONCEITOS SOBRE O PASSADO

	1	2	3	4	5	S/R	D/R
1 - O passado é utilizado pelo historiador para fazê-lo existir como História.	12	3	0	4	2	2	
2 - O passado é uma necessidade para se conhecer o presente.	17	3	1	0	1		1 e 2
3 - O passado é parte do presente, mas não é igual a ele.	10	9	1	2	0	1	
4 - O distanciamento é necessário para explicar o passado, sendo que o historiador tem essa habilidade de distanciamento.	8	6	3	3	3		
5 - O passado está distante e a seu registro está relacionado a quem o escreve.	3	6	5	2	6	1	
6 - O passado deve ser interpretado, representado, relacionado e resignificado.	16	1	4	1	1		
7 - O passado é um recorte, não é linear, ele está sendo estudado.	12	6	0	1	4		
8 - O passado é memória.	14	5	0	3	1		
9 - O passado tem que ter relevância e significado para o professor.	13	7	1	1	1		
10 - O objetivo é estudar o passado para entender as relações com o presente, perceber que as coisas vão se modificando na sociedade.	17	5	0	1	0		
11 - O passado é rememoração. Rememorar é alcançar um sentido, evitar o esquecimento.	6	4	4	4	5		
12 - O passado retrata as coisas como realmente aconteceram.	2	4	1	5	11		
13 - O passado deve ser melhor compreendido do que explicado.	5	11	1	3	2	1	
14 - O passado é o que aconteceu e deve ser interpretado a partir da visão e opinião do historiador.	2	6	1	6	8		
15 - O passado só pode atingir a plausibilidade nunca a objetividade.	3	7	3	3	6		3 e 5
16 - O passado está dentro de cada um.	5	5	5	0	6	2	
	145	88	30	39	57	7	4

FONTE: Pesquisa empírica

As afirmações apresentadas pelos professores puderam ser divididas segundo a classificação de OAKESHOTT (2003) em dois grandes grupos de afirmações relacionadas ao passado: o primeiro grupo de informações relacionadas

ao que ele denomina de passado histórico e o segundo ao chamado passado prático.

O conhecimento histórico do passado é entendido como uma construção elaborada pelo historiador, um modo distinto de entendimento. O historiador busca através da análise dos vestígios do passado sua reconstruir através de uma investigação científica. “É uma maneira autônoma de entender, especificada por condições exatas” (OAKESHOTT, 2003, p. 45). Os vestígios que auxiliam a investigação histórica podem ser, por exemplo, “textos que relatam acontecimentos ou situações, mas eles não são jamais neutros, servindo, ademais, a responder às mais diferentes perguntas” (OAKESHOTT, 2003, p. 17).

Mas o passado não pode ser alcançado de maneira direta. Oakeshott insiste no caráter inferencial do conhecimento histórico porque a investigação histórica é construída através de inferência de vestígios de uma manifestação humana. E é o resultado de

[...] uma investigação que [...] é reconhecida, com base em certas características, como sendo uma investigação histórica. [...] aqui, a “História” é reconhecida como sendo “feita” [...] por um historiador. (OAKESHOTT, 2003, p. 44).

Oito das afirmações apresentadas e compiladas procuram mostrar o papel do historiador como o responsável pela construção do relato sobre o passado de forma coerente em nossa sociedade, que obedece a regras de pesquisa histórica, entendendo o passado como base de sua epistemologia e também sobre o caráter inferencial do conhecimento do passado. Isso vai de encontro com o que afirma Oakeshott (2003, p. 14) “O presente do historiador consiste na sua convivência regular e profissional com os vestígios do passado ou como ele preferiria dizer, com suas fontes”.

Esse grupo de oito afirmações pôde ser subdividido em dois grupos de afirmações: um subgrupo com respostas sobre a importância do historiador na relação com o passado e outro subgrupo com afirmações relacionadas ao caráter inferencial do conhecimento histórico.

Quatro afirmações que foram inseridas neste grupo mostram a importância do papel do historiador na construção de relatos sobre o passado e buscam

compreender quais as ideias que os professores da pesquisa possuem sobre a importância que o historiador tem no entendimento e escrita sobre o passado.

As afirmações sobre o passado histórico e sobre o historiador como o responsável pelo recorte, resgate e escrita do passado mostram que os professores da pesquisa entendem que o passado pode ser considerado como matéria prima do trabalho do historiador. Isso vai ao encontro com o que afirma Oakeshott (2003, p. 14) “O presente do historiador consiste na sua convivência regular e profissional com os vestígios do passado ou, como ele preferiria dizer, com suas fontes”.

As afirmações relacionadas ao papel do historiador na construção do conhecimento sobre o passado podem ser vistas na tabela a seguir

TABELA 5 – O PAPEL DO HISTORIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O PASSADO

	1	2	3	4	5	S/R	D/R
1 - O passado é utilizado pelo historiador para fazê-lo existir como História.	12	3	0	4	2	2	
4 - O distanciamento é necessário para explicar o passado, sendo que o historiador tem essa habilidade de distanciamento.	8	6	3	3	3		
5 - O passado está distante e a seu registro está relacionado a quem o escreve.	3	6	5	2	6	1	
14 - O passado é o que aconteceu e deve ser interpretado a partir da visão e opinião do historiador.	2	6	1	6	8		

FONTE: Pesquisa empírica

A primeira afirmação dessa questão “O passado é utilizado pelo historiador para fazê-lo existir como História” foi aceita totalmente por doze professores, e quatro professores discordaram parcialmente dessa afirmação. Dois professores não responderam a nenhum dos itens. Os professores da pesquisa demonstram que o conhecimento histórico é diferenciado e que o estudo do passado é a base para a construção da História, o que vem ao encontro com a ideia de Oakeshott (2003) que a História é uma modalidade específica de conhecimento.

As respostas da afirmação quatro “O distanciamento é necessário para explicar o passado, sendo que o historiador tem essa habilidade de distanciamento”, procura mostrar que o resgate do passado é tarefa do historiador, pois a frase associa a ideia de que cabe ao historiador a explicação do passado e que ele possui

habilidades para análise e distanciamento. Catorze professores aceitaram total ou parcialmente essas afirmações.

Já a afirmação cinco “O passado está distante e seu registro está relacionado a quem o escreve” foi a afirmação que teve mais respostas neutras. Cinco professores adotaram a neutralidade e um não respondeu. As outras respostas foram comparativamente idênticas já que nove professores aceitaram total ou parcialmente essas afirmações enquanto oito discordaram total ou parcialmente. Uma hipótese que pode ser levantada sobre essas respostas é que a afirmação não associa o registro expresso do passado ao trabalho do historiador.

A afirmação número quatorze “O passado é o que aconteceu e deve ser interpretado a partir da visão e opinião do historiador” teve catorze respostas parcial ou totalmente em desacordo mostra que a afirmativa cinco e essa apesar de possuírem enfoques diferentes mostram o caráter inferencial do conhecimento, mesmo que a afirmação catorze não considere o passado como algo passível de recorte. A afirmação sobre o resgate do passado que deve ser efetuado pelo historiador vem ao encontro à ideia da importância do historiador como construtor da escrita do passado.

As respostas das quatro afirmações que fazem referência ao caráter inferencial do conhecimento histórico podem ser observadas na tabela a seguir

TABELA 6 – O CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO INFERENCIAL

	1	2	3	4	5	S/R	D/R
6 - O passado deve ser interpretado, representado, relacionado e ressignificado.	16	1	4	1	1		
7 - O passado é um recorte, não é linear, ele está sendo estudado.	12	6	0	1	4		
13 - O passado deve ser melhor compreendido do que explicado.	5	11	1	3	2	1	
15 - O passado só pode atingir a plausibilidade nunca a objetividade.	3	7	3	3	6		3 e 5

FONTE: Pesquisa empírica

A afirmação número seis “O passado deve ser interpretado, representado, relacionado e ressignificado” teve dezesseis aceitações totais, e quatro afirmações neutras. Isso mostra que os professores acreditam que é importante o trabalho do historiador para o resgate do passado, mas que a inferência, assim como afirma Oakeshott (2003), é necessária para o entendimento do passado.

A afirmação sete “O passado é um recorte, não é linear, ele está sendo estudado” mostra que os professores não acreditam como possível o resgate de todo o passado. Dezoito professores aceitaram total ou parcialmente a afirmação, isso demonstra que o resgate do passado é feito através de recortes, o que demonstra escolhas. A importância do passado está diretamente relacionada com o presente. As respostas observadas no questionário continuam a ir ao encontro das afirmações de Oakeshott (2003, p. 14) em que o passado histórico começa no presente.

O objetivo da afirmação treze “O passado deve ser melhor compreendido do que explicado” foi perceber se a ideia que o professor possui sobre a compreensão do passado está ou não atrelada a sua explicação pois para que o passado possa ser explicado de maneira coerente torna-se necessário a compreensão que os eventos ocorridos devem ser investigados e que o historiador é o responsável por essa investigação, onde os vestígios do passado são resgatados e relacionados como respostas as questões formuladas pelo historiador segundo o que Jörn Rüsen (2001) denomina de carências da vida prática. Compreensão e explicação são processos históricos que estão interligados. A afirmação teve onze aceitações parciais e um professor não se posicionou sobre essa afirmação.

Já a afirmação quinze “O passado só pode atingir a plausibilidade nunca a objetividade” teve um número semelhante entre aceitações e desacordos, dez aceitações totais e parciais e nove desacordos totais e parciais. Três professores responderam de forma neutra, sendo que um deles se colocou de forma neutra e em completo desacordo. Os professores têm posições geralmente antagônicas a respeito dessa afirmação. Se a interpretação é necessária para a compreensão do passado como foi mostrado nas respostas da afirmação seis pela maioria absoluta dos professores, uma hipótese sobre a questão da objetividade presente na frase tenha levado os professores a fazerem a relação entre a questão da objetividade com questões do positivismo do século XIX e que durante parte do século XX foram importantes nos debates da constituição da ciência histórica.

O segundo grande grupo de afirmações estão relacionadas a questões de interesse pelo que Oakeshott chamou de passado prático, que é

[...] Um passado relacionado [ao] presente; isto é, nosso interesse prático pelo passado é nosso interesse pelos objetos presentes em relação a nós mesmos, em determinar o valor para nós e em usá-los para a satisfação de nossas necessidades. (OAKESHOTT, 2003, p. 60)

Afirma que a nossa relação com passado, tanto historiadores quanto pessoas que não estudam efetivamente o passado de modo profissional pode ser entendida sob o conceito de passado prático de variadas formas

[...] Primeiro, cada um de nós [...] está relacionado com o passado encapsulado nesse presente: um passado composto por tudo o que nos aconteceu [...] por tudo o que sofremos, fizemos, imaginamos, pensamos acreditamos e que nos é conhecido pelo resíduo que deixou atrás de si. [...] É dito que fragmentos desse passado nos alcançam, [...] sua relação conosco, agora, não depende, de forma alguma que seja lembrado [...] está além da lembrança. Em segundo lugar, há um passado lembrado. [...] A memória pode, às vezes, ser uma autojustificativa, porém a consciência do passado na memória é sempre autoconsciência. Em terceiro lugar, há um passado trazido de volta ou consultado [...] pelo que for que possa conter em termos de orientação ou uso para que a realização de nossos compromissos práticos atuais seja bem-sucedida. Nosso acesso a isso está em um procedimento, não de pesquisa, mas de resgate: podemos resgatar apenas o que já nos é familiar, resgatamos somente o que acreditamos ser apropriado a nossas atuais circunstâncias e compromissos. (OAKESHOTT, 2003, p. 60-62)

Pode-se perceber que o professor entende o passado de cunho prático como importante para o entendimento da sua disciplina. Ele entende que o passado tem o caráter de fornecer respostas a necessidades práticas da sua vida e a de seus alunos.

Este conjunto de oito afirmações também foi subdividido em dois grupos de afirmações. As quatro próximas afirmações mostram as respostas dos professores relacionadas a questões referentes à memória, à rememoração e ao lugar do passado para o professor, entendido como um sujeito inserido em contexto historicamente determinado. O professor é um sujeito que participa ativamente da cultura escolar e, segundo FOURQUIN (2003), estabelece uma tradição seletiva relacionada a aspectos do cotidiano escolar. Entender como ele compreende o passado pode dar pistas de como ocorre essa seleção dentro do contexto escolar em que ele está inserido. Alguns aspectos da relação entre memória e as ideias de passado que o professor possui podem ser analisados na tabela seguinte

TABELA 7 – A MEMÓRIA COMO PARTE DO PASSADO

	1	2	3	4	5	S/R	D/R
3 - O passado é parte do presente, mas não é igual a ele.	10	9	1	2	0	1	
8 - O passado é memória.	14	5	0	3	1		
11 - O passado é rememoração. Rememorar é alcançar um sentido, evitar o esquecimento.	6	4	4	4	5		
16 - O passado está dentro de cada um.	5	5	5	0	6	2	

FONTE: pesquisa empírica

A diferenciação entre o presente e o passado e que este é necessário para a vida foi aceita por dezenove professores na afirmação número três “O passado é parte do presente, mas não é igual a ele”. Essa percepção da diferença entre presente-passado vem ao encontro das afirmações de Oakeshott (2003, p. 14) de que tanto o passado histórico quanto o prático têm em comum o fato de começarem no presente.

O conceito de passado encapsulado de Oakeshott (2003, p. 13) onde “passado encapsulado [...] é o somatório de todas as experiências do indivíduo” pode ser percebido na afirmação número oito, “O passado é memória” que teve dezenove respostas de concordância total ou parcial. As respostas demonstram que a memória é um componente importante para o resgate do passado por parte desses professores. A questão da memória enquanto componente da discussão relacionado ao passado foi aprofundada em questões das entrevistas conduzidas pelos professores participantes da continuidade da pesquisa, que serão analisadas no capítulo a seguir.

“O passado é rememoração. Rememorar é alcançar um sentido, evitar o esquecimento”. Sobre a afirmação número oito as respostas foram semelhantes. Ao mesmo tempo em que o conceito memória é importante, como pode ser observado nas respostas da afirmação anterior, pode-se perceber talvez que a memória enquanto conceito que pode auxiliar o entendimento do passado não é visto pelos professores como passível de operacionalização de aprendizagem sobre o passado.

A afirmação número dezesseis “O passado está dentro de cada um” foi uma questão não respondida por dois professores e teve equilíbrio entre a concordância total e a discordância total. Pode-se observar que os professores aceitam a memória como importante, mas que não reconhecem um componente de personalidade nesse conceito.

As quatro últimas afirmações apresentadas, organizadas neste subgrupo, tiveram o objetivo de compreender como o professor compreende as formas que o conceito de passado de Oakeshott está relacionado a questões de ordem prática.

As respostas tabuladas dessas afirmações podem ser analisadas na Tabela a seguir

TABELA 8 – O PASSADO COMO NECESSIDADE PRÁTICA PARA ENTENDIMENTO DO PRESENTE

	1	2	3	4	5	S/R	D/R
2 - O passado é uma necessidade para se conhecer o presente.	17	3	1	0	1		1 e 2
9 - O passado tem que ter relevância e significado para o professor.	13	7	1	1	1		
10 - O objetivo é estudar o passado para entender as relações com o presente, perceber que as coisas vão se modificando na sociedade.	17	5	0	1	0		
12 - O passado retrata as coisas como realmente aconteceram.	2	4	1	5	11		

FONTE: Pesquisa empírica

Observa-se que em relação a esse conjunto apresenta-se o maior número de concordâncias absolutas entre todas as afirmações e o menor número de respostas neutras. Esse pode ser um indicativo de que os professores dessa pesquisa têm uma compreensão do passado com fins de responder a questões de ordem prática para a vida presente.

A afirmação número dois “O passado é uma necessidade para se conhecer o presente” foi aceita total ou parcialmente por 20 professores, sendo que dois assinalaram as duas alternativas. Novamente se observa o aspecto de necessidade de respostas para a resolução de problemas da vida atual quando se pensa na questão da compreensão do passado.

A afirmação nove do “Questionário Piloto 1” se refere a questão da importância do passado para o professor. “O passado tem que ter relevância e significado para o professor” e mostra vinte professores entendem que o conceito de passado é realmente significativo para o entendimento da História.

Essa questão teve apenas uma resposta neutra. As respostas a essa afirmação novamente reafirmam uma das hipóteses dessa pesquisa que entende que o conceito de passado deve ser estudado e que o conceito que o professor apresenta sobre ele é importante para a definição de suas ideias sobre a

epistemologia da História, seja nas ideias que apresenta ao falar sobre o passado ou nas ideias que busca encontrar no livro didático de História selecionado, recebido e utilizado por ele no Ensino Médio.

A afirmação dez, que faz relação direta entre presente e passado prático teve poucas respostas discordantes. A frase “O objetivo é estudar o passado para entender as relações com o presente, perceber que as coisas vão se modificando na sociedade” foi a que maior aceitação teve entre todas, vinte e duas respostas concordaram total ou parcialmente com a afirmação e somente uma discordou parcialmente. Pôde-se perceber que o aspecto relacional entre o passado e o presente é entendido pelos professores da pesquisa como fator preponderante. As respostas continuam a concordar com as afirmações de Oakeshott (2003, p. 14) de que o passado histórico assim como o passado prático tem seu início no presente.

A última informação analisada a frase número doze “O passado retrata as coisas como realmente aconteceram” procura ser uma afirmação antagônica as questões que apresentam o conhecimento histórico como significante, relacional e necessário para o entendimento da realidade do presente. Ele teve onze discordâncias totais, cinco discordâncias parciais e somente uma opinião neutra.

Ao aprofundar o estudo sobre o significado que o professor atribui ao passado, se buscou compreender qual a importância dada ao este conceito epistemologicamente fundamental para a ciência histórica e para o trabalho do professor em sala de aula. Conceito que David Lowenthal afirma estar em todas as partes, “Da igual si ló celebramos o lo rechazamos, si le prestamos atención o lo ignoramos: el pasado se encuentra omnipresente”. (LOWENTHAL, 1998, p. 5). A seguir será apresentada a categorização das ideias dos professores relacionadas a significância do passado dos professores.

5.4 CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS DE PASSADO DOS PROFESSORES

A seguir será apresentada a categorização elaborada a partir das respostas dadas pelos professores nas entrevistas realizadas e cotejadas com as respostas das na segunda parte do Questionário Piloto. As categorias classificam as ideias dos professores em seis grupos: passado estático, passado para criar empatia, passado enquanto memória e enquanto memorização, passado para orientação e passado histórico.

As categorias utilizadas para analisar as ideias apresentadas levam em consideração os conceitos relacionados ao passado. Qual o tipo de passado o professor considera válido, o passado estático, o passado que é utilizado para criar empatia, o passado como memória ou memorização, o passado exemplar, o passado para orientação ou o passado enquanto conhecimento histórico.

As categorias foram criadas partindo-se do referencial teórico apresentado. As ideias de passado prático e passado histórico foram importantes para os primeiros estudos e desenvolvimento dos primeiros instrumentos de pesquisa. A análise das respostas das entrevistas dos professores sugeriu a necessidade da busca de um referencial teórico mais amplo que pudesse responder as questões trazidas durante o trabalho empírico das entrevistas.

Dessa maneira buscou-se compreender como os conceitos de passado dos professores da pesquisa podem ser observados nas suas falas e no material didático por ele utilizado pedagogicamente.

5.4.1 Passado Estático

Essa categoria foi considerada porque a relação entre o passado e o presente deve ser importante para o historiador. O professor de História que acredita que o passado está lá somente para mostrar sua importância sem contextualização; o passado como um dado a priori foi uma ideia encontrada somente na fala da professora Andreia, na fala do professor Geraldo e em algumas afirmações da professora Bianca.

A professora Andreia afirma que o conceito de passado é importante e que o entendimento do presente não ocorre sem ele, essa foi a afirmação que ela anotou no questionário respondido e na entrevista confirmou esse dado. O “passado, dentro da minha disciplina ele é tudo. Não tem como eu entender o presente da História sem entender o passado”. (Entrevista em 08/12/2011). A ideia de passado apresentada por ela é um passado estático, ele está lá e serve de modelo.

A ideia que professora Andreia demonstra a ideia tradicional de que o estudo da História é o tempo passado. Ela não tem a percepção de que o passado está no presente e que o estudo da História é o estudo do passado, conceito clássico do século XIX.

No questionário respondido anteriormente ela aceita parcialmente que o passado está distante e a que se deve estudar o passado por ele mesmo, pois, o passado significa o caminho, a ideia teleológica de que o conhecimento tem um caminho a seguir e o estudo da História apresenta esse caminho. “Para mim, a História é o passado, a História faz parte do passado. O tempo que nós estudamos a História é o tempo passado.” (Entrevista em 08/12/2011)

“E o significado para mim, o significado da História está todo no passado, é o caminho. Pra rever o passado lá atrás. Mas entender a História sem entender o passado não tem como. [...] Na História, se não entender o passado não entende a História” (Entrevista em 08/12/2011). A professora Andreia reafirma que o estudo da História é rever o passado. O passado serve para explicar o presente. A ideia de rever não está em contextualizar e auxiliar a entender o presente como as ideias presentes na categoria que entende o passado para a orientação. O passado está lá e deve ser entendido nele mesmo. A relação entre os acontecimentos passados e o presente do aluno não pode ser alcançada porque os alunos em sua opinião não estão interessados em saber sobre o passado e ela não coloca em questão o papel

do professor de História na superação do imediatismo do presente porque para os alunos

[...] o momento deles é o presente. [...] Então, esse presente para eles é o que interessa, porque já tá pronto e não dá trabalho nenhum. Esse é o problema de se ensinar História hoje em dia. É entender, compreender. Eles dizem assim 'mas já passou, é passado, qual o significado se de aprender isso'? (Entrevista em 08/12/2011)

A professora Andreia usa um exemplo de conteúdo para exemplificar qual seu entendimento sobre o conceito de passado, ela dá o exemplo relacionado ao Egito Antigo. A aprendizagem do passado relacionada a esse conteúdo não tem o objetivo de contextualizar o presente ou de fazer inferências relacionadas ao conhecimento do passado. A importância do conhecimento é dada pela relação passado pelo passado. A História do Egito está para ser aprendida, tudo o que o deve ser conhecido sobre o Egito está dado. O passado é somente citado como fonte de informações.

[...] O Egito antigo [...] Eu começo lá falando sobre a origem dos faraós, né? Sobre a crença religiosa que era a base da formação da sociedade daquela época. Daí você tem que passar as bases do que é uma sociedade, como é que forma uma sociedade, como que eles entendiam a sociedade naquela época, o poder nessa sociedade, né? Quem tinha o poder, quem não tinha poder, quem não mandava nada, quem trabalhava para manter essa sociedade. Eu começo assim do poder, da política. Entender da política, daí é a política. (Entrevista em 08/12/2011).

Mesmo o uso das tecnologias da informação não auxilia o estabelecimento de relações entre o passado e o presente. O passado está lá e deve ser entendido nele mesmo, é um passado estático. Isso corrobora a resposta de aceitação total da afirmação do questionário respondido anteriormente “o passado é o que aconteceu...”. O uso da televisão, da internet responde somente para mostrar o que está lá, sem discussões. O presente é somente a resposta a um passado que não mudou

[...] A gente começa sempre da política, aí da política a gente vai pra economia, a enchente do rio Nilo aconteceu assim, periódico. Até esse ano, eu trouxe, graças à internet. [...] Então essas visões que eles vão tendo. Do presente, o que é hoje. (Entrevista em 08/12/2011)

Para a professora Bianca o passado é estático e imutável, pois “a hora que você chegou já é passado. Para mim tudo, tipo, o que eu estou falando agora daqui a pouco vai se tornar passado, sabe?” (Entrevista em 01/06/2012).

Ela também dá exemplos de trabalhos desenvolvidos sobre o passado. Os exemplos dados estão relacionados ao Egito Antigo, também citado pela professora Andreia e ao suicídio de Getúlio Vargas. Saber sobre o passado significa uma visita a um lugar diferente, que não é passível de discussão. Ele está dado, é estático e imutável.

[...] se você vai trabalhar Egito antigo, você leva as crianças a um museu, o Rosa Cruz, que é bem variado. Lá eles ajudam a criança a ver um vaso Canopo e a própria múmia. Quando você trabalha a [...] questão de Getúlio Vargas você pode mostrar o pijama que ele estava vestido no dia do suicídio, a bala, então, esses objetos fazem com que a criança perceba e, assim, vivencie um pouco do passado. (Entrevista em 01/06/2012).

A vivência do passado é dada através da visita a esse passado que está pronto e somente deve ser observado. Mesmo a visita ao museu não é contextualizada, ela ocorre para que o aluno possa visualizar o passado que está lá, não tem relação com o presente. A professora Bianca não reconhece o papel do historiador na construção do passado porque na fala dela ele está pronto, apesar de ter concordado totalmente com a afirmação do questionário relacionada ao papel do historiador. Tanto no questionário quanto na entrevista afirma que estudar o passado é observar algo retratado da maneira que ocorreu, estaticamente. O acesso ao passado ocorre através da observação do passado que está imobilizado, passível de observação e não de análise. Ele está pronto e acabado, restando ao professor somente resgatá-lo sem discussões.

O professor Geraldo ao narrar a História, o que na opinião dele é contar o que aconteceu, o passado está imóvel e ao ser trazido para a sala de aula através de sua narrativa não pode ser debatido ou discutido. “mas eu acho que quando eu trabalho, normalmente a História você a conta. Eu costumo falar Histórias para os meus alunos” (Entrevista em 13/12/2011).

O conhecimento do passado não é debatido ele é apresentado como pronto e acabado, bastando ser explicado de maneira que o aluno tenha fácil percepção de sua existência. Ele diz que após narrar o conteúdo, “e, depois de falada, [a História]

dependendo do conteúdo, você pode fazer uma demonstração visual e... eu acho que é por aí” (Entrevista em 13/12/2011).

O passado entendido de forma estática foi a categoria que menos apresentou respostas durante as entrevistas. Pode ser observado no Quadro a seguir

QUADRO 5: CATEGORIA - PASSADO ESTÁTICO

PASSADO ESTÁTICO
Andréia
Bianca
Geraldo

FONTE: Pesquisa empírica

5.4.2 Passado para criar empatia.

A categoria do passado para criar empatia foi desenvolvida tendo como referencial teórico as pesquisas desenvolvidas por Peter Lee (2001, 20002, 2004, 2005, 2006, 2011), Peter Lee e Rosalyn Ashby (2000), Schmidt (2010).

A análise das entrevistas mostrou que os professores entendem que os vestígios como evidência do passado são facilitadores da construção de um sentimento de empatia com o passado. Eles apontam que os fatos passados são importantes, mas que existe a necessidade de utilizar este conceito de forma a justificar sua aprendizagem.

Os professores enquadrados nesta categoria atribuem significado, avaliam os vestígios e, ao conceituar mudanças, julgam progresso e utilizam o conceito de empatia. Para Peter Seixas sem o emprego da empatia, julgamento moral e ideias dos agentes humanos “não podemos dar sentido às nossas vidas” ¹¹⁵ (SEIXAS, 1998, p. 778).

Alamir Muncio Compagnoni (2009) desenvolveu sua dissertação de mestrado investigando as aulas-visitas a museus como uma maneira de desenvolver a consciência histórica dos alunos. Sua investigação analisou quarenta e três alunos com idades entre 10 a 14 anos de turmas do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental e constatou que o contato com fontes museológicas proporcionou aos sujeitos da pesquisa o acesso ao passado através da empatia histórica. Desse modo em suas considerações afirma que

[...] É preciso usar os objetos como documentos, de forma que as crianças/alunos vejam neles a evidência do passado, que possam fazer inferências, que provoquem empatia em quem está estudando História. (COMPAGNONI, 2009, p. 105).

Os vestígios auxiliam a criação de um sentimento de empatia com o passado e são entendidos como facilitadores para a aprendizagem, de acordo com os professores de História desta pesquisa.

Segundo o professor Bernardo, os vestígios do passado auxiliam a aprendizagem histórica

¹¹⁵ Without temporal bearings, we cannot make sense of our lives (SEIXAS, 1998, p.778 – tradução da autora).

[...] porque se está relacionado com fontes históricas, com objetos do passado vai automaticamente ajudar. [...] Quando se estuda, por exemplo, renascimento, você vai usar muito a iconografia, tanto a questão das artes plásticas, [...] você vai, automaticamente, pegar fontes daquela época, você vai usar vários objetos [...] quando se analisa uma iconografia você vai relacionar com a pintura. (Entrevista em 29/05/2012).

Na opinião do professor Bernardo ao buscar os objetos do passado você estabelece uma relação de compreensão com esse passado, pois, fazer relação com objetos que não são comuns no que ele chamou de “tradicional didático”. Pode-se inferir aqui que esse tradicional didático seja o livro didático que é utilizado. E ao promover essa capacidade de integração entre o passado essa empatia se desenvolve. Isso vai ao encontro das considerações de Compagnoni (2009) de que os objetos enquanto documentos provocam empatia em quem está estudando História.

A professora Bianca dá o exemplo da visita ao museu que possibilita uma relação de empatia com o conhecimento apresentado no currículo escolar, “se você vai trabalhar Egito antigo, leva as crianças em um museu, o Rosa Cruz, que é bem variado, eles ajudam a criança a ver um vaso Canopo, a própria múmia”. (Entrevista em 01/06/2012). E esse contato com os vestígios do passado reunidos no museu propiciam que seja possível que se “vivencie um pouco do passado”. (Entrevista em 01/06/2012).

Ela também explica que o contato com o passado passa pela imaginação. Imaginar estabelece uma relação positiva com o passado e essa imaginação deve ser impulsionada pelo trabalho com a tecnologia

[...] Tem como imaginar o Egito antigo na época dos reis e dos faraós, tem como a gente imaginar Roma antiga na época do I Imperador. Têm vídeos, a gente usa vídeos, a gente usa as tecnologias que a gente tem hoje” (Entrevista em 01/06/2012).

Os objetos do passado facilitam a aprendizagem e segundo Compagnoni ter

[...] um contato direto com os vestígios pertencentes ao passado. [...] sugere perguntas, fatos, relações passado/presente/futuro, ideias históricas e, dessa forma, potencializa o conhecimento significativo de um determinado período histórico. (COMPAGNONI, 2009, p. 45)

Professora Bianca também afirma

[...] quando você trabalha a questão de Getúlio Vargas, você mostra o pijama que ele estava vestido no dia do suicídio, a bala, então, esses objetos fazem com que [...] se vivencie um pouco do passado". (Entrevista em 01/06/2012)

Um fato curioso é que a professora Bianca afirma que esse trabalho com os vestígios pode ser realizado em todas as turmas do Ensino Médio porque “não adianta ficar falando, falando, falando e não mostrar uma imagem”. (Entrevista em 01/06/2012). Em sua fala percebe-se que os “adolescentes [necessitam] ter o visual, ter o que manusear” (Entrevista em 01/06/2012). E esse manuseio cria uma relação de compreensão empática com o passado.

O estudo da História através do resgate de fatos pessoais para relacioná-los com o ensino da História pode também ser observada na fala da professora Bianca sobre a importância de atividades que possam ser efetuadas para mobilizar o interesse por fatos passados, buscar e pesquisar fatos

[...] de quando eles nasceram, o que aconteceu no dia que eles nasceram ou no ano que eles nasceram, fazer essa ligação, esse jogo de ligação entre a matéria de História e a vivência do aluno é muito importante". (Entrevista em 01/06/2012).

O passado resgatado através da empatia pode ser visto na seguinte afirmação da professora Bianca, “tudo faz parte da História, não é só os acontecimentos, aqueles grandes acontecimentos. Toda a nossa vida, vida de pessoas comuns, desde um lixeiro, desde a gente que é professora” (Entrevista em 01/06/2012).

O professor Cleber usa os objetos do passado como facilitadores da aprendizagem, procurando relacionar os objetos produzidos num passado próximo com questões relacionadas ao passado mais distante. “A comparação do brinquedo que a gente usava antigamente com a tecnologia de hoje. Então o homem no passado, como construía os seus instrumentos?” (Entrevista em 06/11/2012).

O professor Cleber procura atrair o interesse para o estudo do passado buscando o resgate da sua própria História “Eu uso esse passado, tanto o meu como da própria História, porque acontece isso. Eu uso a minha História” (Entrevista em 06/11/2012). A empatia é desenvolvida através de uma relação entre a História

pessoal do professor e a História que ele ensina em sua disciplina. Várias vezes ele afirma que se deve perceber que o sujeito faz parte da História e usa seu próprio exemplo de vida para o alcance dessa percepção. O estudo do passado é significativo porque ele procura mostrar que o sujeito dos dias atuais faz parte desse passado. Para o professor Cleber entender os fatos passados tem uma relação pessoal com ele mesmo. Durante a entrevista usou exemplos utilizados em sala de aula relacionados à sua adolescência porque afirmou várias vezes a importância de entendimento do passado como diferente e semelhante às próprias vidas das pessoas do tempo presente.

A professora Eliane faz a relação entre os objetos e o passado histórico e que esses objetos podem ser utilizados para uma relação positiva com o passado

[...] Tudo tem uma explicação, todo objeto, todo documento, todas as fontes históricas falam muita coisa de um passado histórico, de costumes, de experiências. [...] Uma reportagem, um documento. Um documento de um aluno, por exemplo. Traz um documento para sala de aula, um registro, fotos, utensílios, roupas. Acho que tudo lembra. Tudo tem uma explicação. Tudo isso dá para ser utilizado. (Entrevista em 08/12/2011).

Ao explicar que o estudo do passado pode ser realizado como uma atividade corriqueira, “dar um pulinho” lá, a professora Eliane explica que o passado pode ser resgatado através de uma relação positiva. Estudar História é estabelecer relação entre o passado distante e o presente, assim é necessário dar

[...] um pulinho lá no passado histórico que foi a História do Brasil desde o processo da colonização. A questão mais restrita, assim pessoal, por exemplo, é. entender a situação, a questão social, pegar o fator de migração, a História de vida da família, as suas raízes. Sempre a gente consegue fazer essa ligação. [...] Porque não tem como a gente tentar interpretar e entender os fatos presentes, a atualidade sem você dar um pulinho lá nesse passado histórico para poder relacionar os fatos, perceber as mudanças, as permanências. (Entrevista em 08/12/2011).

A questão do resgate positivo do passado como forma de torná-lo atraente foi percebida em diversas falas dos professores. O passado resgatado por esses professores tem uma característica de evolução. Aprender sobre o passado de maneira a estabelecer a compreensão dos fatos históricos de maneira positiva e que evite o que pode ser considerado negativo ou nocivo, com o intuito de não repetir os erros cometidos.

A fala da professora Eva demonstra a preocupação com o pouco tempo para o desenvolvimento de atividades que envolvam mais o contato com os objetos do passado. Para ela, falta tempo para essas atividades de visitas a museus, por exemplo, que devem ser de caráter de aprofundamento de conteúdos do currículo escolar. Esse trabalho com museus não procura responder a nenhuma intenção de desenvolver o pensamento histórico através da discussão sobre a importância da preservação do passado através do museu, nem sobre o fato de que o museu é uma escolha intencional de resgate de um determinado passado¹¹⁶.

Mas o caráter de relação de empatia com o passado fica claro quando a professora Eva explica a importância dos objetos presentes em uma exposição. Ela explica a relação com o passado para os alunos

[...] vou explicar para você [aluno] como que foi feita essa bolsa, vamos voltar lá atrás como que é a origem do fio, a confecção das máquinas. Por aí vem o empirismo, o aluno aprende na teoria e na prática, é muito mais fácil. (Entrevista em 08/12/2011).

Apesar de acreditar que o acesso a objetos do passado é muito difícil em escolas públicas ela afirma que a mídia e a tecnologia podem ajudar no estudo da História.

Ela não discute a materialidade da fonte apresentada, mas afirma que a tecnologia pode auxiliar, pois, a imagem serve como objeto para esclarecimento do passado. Ela não pensa nos vestígios do passado como passíveis de uma discussão acerca da construção do conhecimento desse passado, mas para ela os objetos do passado tem que estar próximos para servir como demonstração da ocorrência desse passado. Os objetos do passado estão lá como prova incontestável de sua ocorrência.

O desenvolvimento de um sentimento de empatia com o passado pode ser visto através do relato da professora Eva quando ela conta sobre o interesse sobre o passado que foi mobilizado a partir da eleição do candidato Luis Inácio Lula da Silva em 2002 e como ela voltou ao passado através desse interesse, pois, a empatia somente pode ser desenvolvida se houver um interesse nos fatos passados e a sua relação com o tempo presente.

¹¹⁶ O professor Bodo Von Borries em conferência proferida no dia 17 de maio de 2012, discutiu aspectos da seletividade do passado apresentado em um museu e como o passado apresentado em uma exposição demonstra aspectos relacionados aos acontecimentos que se pretendem lembrar e que se quer esquecer.

[...] Desperta a curiosidade no aluno [...] houve a eleição do Lula, quando ele foi eleito a primeira vez, eu me lembro que eu dei umas aulas de História maravilhosas por que a sala ficou num entendimento, num silêncio e conseguiram compreender por que do povo brasileiro eleger um candidato 'analfabeto' representante do povão. (Entrevista em 08/12/2011)

Essa relação de empatia com o passado, de acordo com Peter Lee não é a partilha de sentimentos, embora o autor reconheça que a compreensão histórica envolva sentimentos:

[...] mas a nossa compreensão histórica vem da forma como sabemos como as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios as sentirmos. (LEE, 2003, p. 21)

Ela afirma que esse fato foi importante para professora Eva explicar fatos do passado distante,

[...] Eu fui explicar pra eles, eu voltei lá atrás da História quando veio as revoluções sociais, o marxismo, o porquê vem, a importância, a diferença dos socialismos, o socialismo utópico, o capitalismo, as diferenças. Eles passaram a compreender e entenderam por que elegeram Lula. O que a população carente esperava do Lula. O entendimento do passado é facilitado. (Entrevista em 08/12/2011).

A categoria de empatia com o passado pode ser observada na fala da professora Eva que entende que a compreensão do passado através da empatia é muito significativa e proporciona uma aprendizagem bem sucedida.

Ao relacionar o estudo do passado com a possibilidade de pensar em melhorias para a vida ela assume que o seu estudo tem que ser significativo e deve ser entendido de forma positiva.

A professora Gabriela mostra também que os vestígios são utilizados por ela para criar empatia com o passado e servir de facilitadores.

[...] se eu estou trabalhando, por exemplo, uma guerra e aqui, em Curitiba tem um espaço onde eu possa ver esses objetos, como o Museu do Expedicionário, nós vamos e eles fotografam tudo o que veem e, depois, a gente está aqui na sala, porque, às vezes, lá você não consegue explicar tudo o que viramos. O aluno registra os objetos que mais chamaram a atenção e aqui a gente discute em que momento ele foi utilizado, como foi. (Entrevista em 13/12/2011)

A busca pela empatia com o passado fica clara na afirmação da professora Gabriela

[...] Porque você tem que utilizar várias ferramentas para poder introduzir [...] a ter interesse pelo passado. Então, só com aula expositiva, sem se utilizar de recursos visuais como vídeos, filmes e... essas visitas, a coisa não se processa. (Entrevista em 13/12/2011)

O professor Geraldo também afirma que os vestígios do passado são importantes para criar uma ligação entre o passado que se quer ensinar e o interesse da aprendizagem,

[...] porque eu posso falar sobre ele e demonstrar. [...] Aqui no nosso colégio, por exemplo, tem muitas coisas que você pode usar como exemplo, demonstrar [...] dependendo do assunto que está trabalhando [...] você pode falar sobre. Nós como estamos em um prédio bastante antigo, ele é bastante diferenciado dos que são feitos hoje. Construção, arquitetura é um exemplo que nós temos aqui. (Entrevista em 13/12/2011)

A utilização da observação da realidade próxima, no caso o prédio do colégio, na fala do professor Geraldo, mostra que essa proximidade é capaz de despertar o interesse para o ensino e a importância desse monumento auxilia a compreensão do significado do passado.

Para o professor Geraldo o passado deve ser utilizado na perspectiva de Cícero e a ideia da *Historia como Magistra Vitae*. A História deve ser compreendida para servir de caminho para a tomada de decisões, segundo ele “é um exemplo inclusive na vida pessoal. Quando você está diante de alguma situação que precisa ser resolvida, se você tem o exemplo de um fato acontecido semelhante [...] é mais fácil para encontrar o caminho” (Entrevista em 08/12/2011).

Para o professor Gustavo “objetos tem importância, [...] quando a gente estabelece uma relação direta e pessoal com eles”. (Entrevista em 08/12/2011). A tentativa de estabelecer uma “relação direta e pessoal”, afirmada pelo professor Gustavo, traz novamente à tona a questão de construir o significado do passado por uma via da empatia. Ele exemplifica porque existe a necessidade de desenvolver empatia com o passado, pois o passado continua no presente e somente se existir a percepção de sua importância é possível desenvolver a aprendizagem histórica, “... muito daquilo que aconteceu durante os últimos dez anos continua presente na própria vida deles [os alunos], na própria relação com a família, na própria relação

que eles vivenciam no dia a dia, no trabalho, na música, na arte”. (Entrevista em 08/12/2011).

Esse “se colocar no lugar do outro” discutido por Peter Lee passa por ter essa disposição de tratar as pessoas no passado honestamente, reconhecendo o motivo porque o fizeram” (LEE, 2003, p. 21) e isso fica claro na fala do professor Gustavo

[...] a gente fica imaginando como é que um ser primitivo conseguiu pensar em fazer uma ponta de lança, polir uma pedra para esmagar grãos, para triturar, saber que podia utilizar um pedaço de madeira com uma fibra de cipó qualquer para fazer, para lançar dardos, para ter maior força para abater um animal, uma presa. (Entrevista em 08/12/2011).

Dar significado ao passado é importante para o professor Gustavo, pois, em sua opinião o conhecimento do passado “para os alunos de hoje é uma coisa sem sentido para eles.” (Entrevista em 13/12/2011). Esse significado do passado pode ser alcançado através do estabelecimento de uma relação de empatia com o passado. A relação com o conhecimento sobre o passado pode ser desenvolvida com esse sentimento de aproximação positiva com o passado mostrando o diferente, para a aprendizagem significativa sobre o passado.

O professor Gustavo não propõe discutir as diferenças entre passado e presente, muito menos desenvolver a discussão sobre a construção do discurso histórico. Em sua fala, o passado está lá e deve ser visitado. Ela mostra que a realidade atual é diferente daquela, mas não busca discutir como ocorreu o seu resgate nem como o passado está presente na atualidade. O passado tem aspectos positivos que devem ser resgatados para dar explicações sobre o passado e utiliza um exemplo relacionado aos alunos, porque “para os alunos, isso, de hoje, isso é uma coisa sem sentido para eles” (Entrevista em 13/12/2011).

A professora Helena afirma que o passado pode e deve ser usado para a aprendizagem em História e ela utiliza seu próprio exemplo para explicar porque a relação entre o presente e o passado tem que ser clara

[...] eu estou trabalhando Grécia e a gente falou da democracia [...] Há quanto tempo que a gente realmente tem direito a votar? Eu, no meu caso, me lembro. Há quantos anos o Brasil não tinha essa oportunidade de escolher os representantes, então, na verdade, isso eu uso em sala de aula. A minha experiência mesmo de vida para falar com eles, para explicar. (Entrevista em 01/06/2012).

Professora Hortência busca nos meios de comunicação estabelecer essa relação de empatia com o passado para ser um facilitador para a aprendizagem, assim a relação do presente com o passado deve ser feita a partir de dados, fatos e imagens que são comuns e conhecidos e somente assim através da comparação a aprendizagem pode ser tornar significativa

[...] os meios de comunicação, que é coisa mais ligada a eles também, é dessa maneira que usa, mas, eu trabalho mais mostrando imagens, porque a gente tem a tv, você traz esses objetos antigos, faz comparação, para que que serve o que eles nunca tinham visto” (Entrevista em 01/06/2012).

O professor Iran busca através da experiência surpreendente com artefatos do passado estabelecer a empatia com ele e assim facilitar o conhecimento histórico. Segundo ele o que mobiliza o interesse pelo passado é a sua relação de encantamento, a empatia é estabelecida a partir da

[...] surpresa: “Olha, nossa, que interessante, olha só! Isso aqui era um objeto que a minha vó utilizava para tal coisa”; o outro relaciona a ideia: “É mesmo, é interessante!” Acho que isso aí motiva, incentiva... (Entrevista em 26/10/2011).

A relação entre presente e passado tem que ser intensa e a sua importância está relacionada à própria vida, segundo a fala do professor Iran,

[...] se você no presente não pensar no passado, você não vive com intensidade e também não vai conseguir programar o teu futuro. O passado é fundamental. O passado é experiência, o passado é acerto, o passado é erro, o passado é vida. (Entrevista em 26/10/2011).

O professor Iran explica que estabelecer uma relação de empatia com o passado é fator que se configura como necessário para que o estudo do passado se torne significativo e utiliza um exemplo pessoal

[...] porque dizer para ele [aluno] que a gente brincava de mãe da lata, brincava de passar anel, brincava com pneu velho, com uma vara de bambu, um ganchinho para empurrar uma rodinha, carrinho de rolimã, [o aluno] se matava de rir, porque, a diversão hoje é o computador. [...] então quando o aluno comunga não só o passado da História, mas o passado da História de alguém que está próximo a ele, começa a pensar também no próprio passado. (Entrevista em 26/10/2011).

A tentativa de estabelecer a empatia com fatos e personagens do passado é apresentada pela professora Joaquina ao explicar um trabalho proposto e realizado com alunos do Ensino Médio referente à República brasileira

[...] Eles pegaram cada foto de cada presidente e montaram com folha sulfite um livro, era em grupo de seis alunos, e foram montando descrevendo o que aquele presidente fez, o que aconteceu durante o seu governo e o que deixou de ser feito e que poderia ser melhorado, como se cada um fosse o presidente do seu grupo e eles colocaram a foto deles no final do trabalho.” (Entrevista em 12/12/2011).

Essa tentativa de se colocar no lugar da personagem que está sendo estudada, de estabelecer uma relação positiva com o passado através da empatia fica clara na explicação dessa atividade proposta pela professora Joaquina e procura através da empatia despertar o interesse pelo passado e dar significado aos fatos passados. Segundo Partington “a razão mais importante para que as crianças aprendam a História no passado tem sido a de incutir-lhes um respeito e uma reverência pelo passado de seu grupo”¹¹⁷ (PARTINGTON, 1980, p. 10, tradução da autora).

O resgate do passado por intermédio de objetos, buscando a relação de empatia entre o presente e o passado pode ser observado na descrição que a professora Katia dá sobre as duas atividades que realizou anteriormente em aulas no do Ensino Fundamental e que são lembradas por alunos que se encontram no Ensino Médio. O estudo do passado desenvolve com um sentimento de satisfação, tanto dela quanto dos seus alunos

[...] eu lembro quando eu trabalhei História do Brasil e comecei com as Grandes Navegações e trouxe um pedacinho de uma madeira de pau-brasil pra eles na quinta série, e fiz todo aquele processo de mostrar porque que a cor é avermelhada, coloquei na água, e aquilo marcou tanto, ver um pedacinho da madeira que quando eu chego no Ensino Médio eles comentam “Ah, professora, eu lembro que você trouxe...”. Ou então no Egito que eu trouxe um pedacinho de papiro e mostrei, passei pra eles pegarem. E daí me cobram no Ensino Médio “Por que que você não trouxe o papiro pra gente ver?” “Por que que você não trouxe o pau-brasil?” (Entrevista em 12/12/2011).

¹¹⁷ the most important reason why children have been taught history in the past has been to inculcate in them a respect and a reverence for the past of their group. (PARTINGTON, 1980, p. 10, tradução da autora).

A visualização de objetos do passado também pode desenvolver a compreensão da História através da empatia que é proporcionada ao pensar sobre o passado

[...] nós fizemos recentemente uma visita a exposição do Titanic e eles viram os objetos [...] e vivenciaram. Puderam tocar no casco do Titanic, aquilo pra eles é muito importante. Os óculos de época, as roupas da época, então eu observei o quanto eles ainda precisam também do objeto para o auxílio em numa construção do entendimento do passado. Porque auxilia. (Entrevista em 12/12/2011).

A utilização da televisão para a explicação sobre o passado também pode ser observada na fala da professora Katia,

[...] Outra coisa que eu sempre explico [...] é pra observarem, assim, os cenários de época nas novelas, porque é feito todo um trabalho de historiador pra recompor um cenário e ajuda a entender, a observar, a visualmente se compreender o passado. (Entrevista em 12/12/2011).

Quando a professora fala da observação do passado através dos meios de comunicação, no caso da observação da representação das novelas de época, ela não dá a entender que existe uma problematização relacionada ao entendimento do passado. Para ela se esse trabalho de reconstituição é feito por um historiador a chancela de verdade histórica está dada, não se discute a questão da perspectiva dada ao passado e que esse passado que é mostrado sofre influência de imperativos do presente, com aspectos diacrônicos.

Dá ainda o exemplo de exposição que os alunos do Ensino Médio visitaram durante o ano de 2011, sobre instrumentos de tortura. Essa exposição ela denominou de “museu da tortura”, mas o acesso ao passado através da visita ao museu deve ser monitorado

[...] É preciso que alguém explique a utilização do objeto, porque ele era utilizado, como ele era utilizado, quem utilizava e depois de feito isso o que acontece? Eles conseguem entender, daí eles fazem [uma atividade. Eu sempre peço na forma de uma análise, eu pedi quando nós fomos ao museu da tortura pra eles explicar qual é o objeto da exposição que mais chamou a atenção e porque. Eles escreveram qual o objeto, por que, relataram e tinham que me dizer como que aquilo era utilizado. Eles explicavam, alguns tiveram que fazer pesquisa depois, para saber porque ele [o objeto] era utilizado. Houveram textos interessantes que até eu me surpreendi, como aquilo chamou a atenção pra uma pesquisa. [...] Trabalhar com evidências, no caso o objeto, ajuda, pelo menos na minha prática pedagógica”. (Entrevista em 12/12/2011).

A professora demonstrou surpresa com o interesse com o conhecimento histórico que foi mobilizado com essa visita. Isso demonstra que a visita a museus mobiliza o interesse e desperta a empatia para com as pessoas que viveram no passado, pois, ao ter que pesquisar e explicar o funcionamento dos objetos observados na exposição, ela percebeu que é possível estabelecer uma relação entre o passado e o presente de maneira empática.

A professora Katia também demonstra que o passado deve estabelecer uma relação positiva com o presente para facilitar a aprendizagem e dá como exemplo a situação da família. Ao exemplificar as mudanças sociais que ocorreram na composição familiar, busca trazer a realidade atual para que seja possível desenvolver pensamentos acerca das modificações e permanências do passado.

Já o professor Keirrisson observa que é possível estabelecer uma relação empática com o passado através de variadas maneiras, porque “existe várias maneiras, [...] escutando, lendo, escrevendo e também vendo, enxergando [...] porque assim eles passam a ter o contato direto com o passado”. (Entrevista em 20/10/2011).

O professor Lauro pensa que a História de vida pode auxiliar no estudo da História, pois, é capaz de provocar o sentimento de pertencimento e de empatia com o passado e auxiliar a pensar sobre a ciência histórica. Ele dá um exemplo relacionado a uma atividade que proporcionou a aproximação do passado através da empatia

[...] Eu sempre busco com a família o que eles faziam. Os brinquedos que os avós utilizavam. [...] Eles revivem a infância da avó e a criança também, a neta, conseguiu perceber, ‘nossa, olha só com o que eles se divertiam e tudo mais’ (Entrevista em 15/12/2011).

O professor Lauro pensa ser possível que os objetos do passado possam contribuir para um resgate dos acontecimentos passados através do viés da empatia que se desenvolve com a relação entre e os objetos do passado e a realidade do presente:

[...] nós estávamos falando da época das Grandes Navegações, onde iam para as Índias, e lá eles tinham um comércio muito grande, que chegavam coisas de todo lado do Oriente, por aqueles portos, e ali os portugueses iam fazendo comercio [...] da seda, a Rota da Seda. E assim você fala da seda pra eles. Não passa assim, seda. Pra fazer o tecido. Não conhecem. Difícil de se falar uma coisa assim. E era algo importante pra se falar na época. E eu trouxe o casulo da seda, trouxe o bichinho da seda. Pra mostrar pra eles. E mostrou-se também o algodão, algodão mesmo. [...] A planta inteira, [...] E como que eles faziam pra obter os tecidos e tudo mais. Pra tingir tecidos” (Entrevista em 15/12/2011)

A visualização dos objetos do passado provocam empatia e isso também pode ser percebido na fala do professor Lauro. O passado se torna cognoscível através da observação dos objetos do passado que se encontram nos museus e o conhecimento do passado passa a ser possível através da relação empática desenvolvida com esses objetos presentes no ambiente de museu

[...] E eles foram ver isso lá no Museu do Expedicionário onde os levei [...] Foram ao museu e o que eles conseguiram ver lá e conseguem lembrar, "nossa professor, olha aí o que você estava falando, do telefone e tal". E ver sobre armamento. (Entrevista em 15/12/2011)

O professor Lauro também procura estabelecer uma relação de empatia com o passado pela comparação entre fatos passados e presentes

[...] sobre as grandes revoluções sociais, os movimentos sociais [...] eu mostrando um pouquinho dos movimentos messiânicos. Da Guerra de Canudos, do Contestado, os movimentos do povo mesmo, aqueles desassistidos. E eu fiz uma relação com os movimentos do MST e também com a luta pela terra [...] eu trouxe então esses movimentos sociais do início lá do século vinte lá pros movimentos sociais de hoje, com o movimento também do LBGT, desses movimentos de luta, de emancipação. (Entrevista em 15/12/2011)

Peter Lee afirma que os sujeitos ao compreenderem “ações e práticas sociais [...] devem ser capazes de considerar [...] as ligações entre intenções, circunstâncias e ações” (2003, p. 20). Os professores buscam entender e explicar a sua ida ao passado de maneira a considerá-lo passível de entendimento, mas não ainda de uma maneira histórica e sim como bem disposição com o passado.

Os professores desta categoria podem ser vistos na Tabela a seguir

QUADRO 6: CATEGORIA PASSADO PARA CRIAR EMPATIA

PASSADO PARA CRIAR EMPATIA
Bernardo
Bianca
Cleber
Eliane
Gabriela
Geraldo
Gustavo
Helena
Hortência
Iran
Joaquina
Katia
Keirrisson
Lauro

FONTE: Pesquisa Empírica

5.4.3 Passado como Memória ou Memorização

Quando o roteiro da entrevista foi elaborado, a questão da memória foi um dos pontos levantados. A perspectiva da análise do conceito de memória pelo viés apresentado por Oakeshott (2003) como um componente do chamado passado prático impulsionou a organização da afirmação de que o “passado é memória”, inserido como uma das afirmações do “Questionário Piloto 1”. Foi uma das questões com maior anuência, total e parcial, 19 dos 23 professores aceitaram essa afirmação.

Estevão de Rezende Martins (2010) discute o papel da memória para a consciência histórica e para a resolução das carências de orientação

[...] A memória enraizada está incluída no que se convencionou chamar de consciência histórica. Nessa consciência estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com os quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo da experiência vivida em tempo refletido, como História. (MARTINS, 2010, p. 49)

Foi dentro desse referencial teórico que a questão relacionada à memória foi inserida no roteiro semiestruturado de entrevista. A análise das respostas mostrou que os professores não pensam a memória para construção da aprendizagem histórica. Também mostrou que alguns professores entendem a memória enquanto memorização. O conceito de memória não foi entendido por alguns professores como conceito histórico. As concepções apresentadas por alguns professores mostram a prevalência de uma pedagogização da ciência histórica.

A memória para a professora Andreia é um fator importante e necessário para a História, para o entendimento do passado, “eu preciso da memória, faz parte da evolução da História, pra você entender passado. Precisa buscar essa memória no passado” (Entrevista em 08/12/2011). Ela faz a relação entre o conhecimento através da memória com a questão da evolução, o que pode ser observado nos resultados de estudos de Barton (1998, 2001), pois o estudo dos fatos passados mostra o caráter de evolução da sociedade e a tendência é entender o passado como um mundo incompleto que deu origem ao mundo atual, mas que tem carências e defeitos superáveis através desse caráter evolucionário em que a História é entendida.

Quando a professora Andreia faz referência ao resgate da memória ela não mostra utilizar a epistemologia da História para pensar sobre como a memória é construída nem como está difundida. Ela faz asserções sobre esse conceito relacionando memória com lugares onde pode ser observada. Ela exemplifica onde pode ser encontrado da memória. “O resgate da memória, no museu, o Museu Paranaense” (Entrevista em 08/12/2011).

A professora Andreia faz referência ao resgate do passado, mas de um passado recente, pois apesar de afirmar ser necessário buscar o passado e sua evolução, o exemplo que ela apresenta está relacionado ao passado recente “o Museu Paranaense como resgate da memória, mas dentro da História do Paraná. [...] na parte da História do Paraná” (Entrevista em 08/12/2011) O resgate da memória é possível de uma forma que apresente o passado próximo.

A memória não faz parte do pensamento do historiador, observa com regras para sua pesquisa, cujas regras são estabelecidas epistemologicamente. O lugar da memória dado por ela como exemplo, o Museu Paranaense, está lá, não é discutida nem sob o aspecto de sua criação, utilidade e funções que pode ter para o ensino e aprendizagem em História.

Memória, lembrança e passado estão dentro do mesmo contexto de entendimento e para o professor Bernardo o seu resgate é automático. “De certa forma sim, porque automaticamente se associa lembrança a alguma coisa que aconteceu antes, aí quase que automaticamente, sei lá, passado” (Entrevista em 29/05/2012). Essa ideia de memória enquanto lembrança mostra semelhanças com a ideia de Oakeshott de passado prático. Ao associar a memória com algo que aconteceu anteriormente, o professor Bernardo tampouco mostra que o trabalho com a memória exige um estudo epistemológico, pois ao afirmar que essa relação é automática ele não leva em consideração o trabalho de seleção que é realizado nem tampouco que a ideia de lembrança tem como outro lado a questão do esquecimento, em uma relação de seletividade apresentada por Fourquin (1993).

Para a professora Bianca memória tem o sentido de preservação

[...] Ah, claro. Sempre, porque a memória ela é, digamos assim, ela é o que guarda, o que está guardado dentro de ti ou da História, ou do contexto, enfim, e que faz você tipo, assim, analisando para o futuro, fazendo melhorias, avanços e assim por diante. (Entrevista em 01/06/2012)

Para a professora Bianca a memória também tem um caráter pragmático pois é pelo resgate da memória que melhorias podem ser efetuadas. Da mesma forma, o professor Cleber faz a relação entre passado – lembrança - memória. O objetivo da memória é pragmático também e esse pragmatismo fica claro na sua afirmação “porque se nós não buscarmos a memória, o conhecimento, esta memória, esta lembrança do passado, como nós vamos entender o presente?” (Entrevista em 06/11/2012). Ao afirmar que a memória apresenta um caráter prático, tem um objetivo definido que é entender o que ocorreu no passado para a compreensão do presente, ele aproxima sua fala com as ideias apresentadas Oakeshott (2003), em que o conhecimento do passado através de um esforço pessoal, não histórico, não epistemológico, mas de caráter pessoal.

A questão do significado da memória é evidente na afirmação da professora Eliane, mas o conhecimento da memória deve ser dado, não construído.

[...] Sim. Com certeza. Todos nós temos uma memória histórica, né? Agora cabe a nós historiadores pegar essa memória histórica e dar uma cara assim, um significado para essa memória no sentido de um conhecimento sistematizado, né?” (Entrevista em 08/12/2011).

O conhecimento da memória é um conhecimento fechado, e a sistematização desse conhecimento não é colocada em questão. Ao afirmar a necessidade de “pegar” a memória e sistematizar o significado dado a ele, isso pressupõe que a memória, para a professora Eliane, é também um conhecimento fechado que não é passível de construção, é dado a priori. Na sua fala relacionada a memória ela afirma a necessidade do trabalho da memória histórica, o resgate do passado elaborado por uma sociedade para dar significado a acontecimentos que fazem parte do seu passado.

“Não ficar só naquela memória, por memorizar, por lembrar de um fato.” (Entrevista em 08/12/2011). Para a professora Eliane memória não é sinônimo de memorização, de lembrança pura e simples. “Mas pegar essa, esse fato histórico, essa memória e associar com a História científica mesmo” (Entrevista em 08/12/2011). Para a professora Eliane História e Memória são duas coisas diferentes apesar de afirmar que é importante o trabalho com o que ela chamou de memória histórica.

De acordo com Lowenthal (1989), a História necessita da memória, mas elas não são sinônimos. A memória não pode ser considerada como sendo histórica, pois o esforço consciente do Historiador é o responsável por transformá-la em ciência. A professora Eliane até considera o papel do historiador no resgate da memória, mas não explicita a necessidade do método histórico para fazê-lo.

A professora Gabriela ao falar da memória registra a importância dela para o resgate do passado. “Se você não tem memória, como é que você vai registrar o passado?” (Entrevista em 13/12/2011). Ela faz a associação da memória individual como depositária do conhecimento social, mas a memória para ser considerada tem que estar registrada através da escrita

[...] as memórias de todos os que viveram episódios que foram importantes para nós tem que ser levados em consideração, tem que ser escutado e as memórias elas podem ser passadas oralmente, por escrito, porque muitos acreditam que só valem aquelas memórias que foram escritas, só essas que tem importância, e deixamos tantas outras passar... (Entrevista em 13/12/2011).

A professora Gabriela considera que a memória coletiva é importante e que essa importância está além do registro escrito fazendo referência a um ditado africano ela considera a memória um aspecto do conhecimento sobre o passado

[...] até comento com o pessoal assim ‘quando alguém morre é como se uma biblioteca inteira se incendiasse’. Esse dito africano, né, tem muito a ver com o que as memórias, e não é só memórias de quem escreveu. (Entrevista em 13/12/2011).

O professor Gabriel considera a memória um instrumento para o ensino aprendizagem, a memória está relacionada ao aspecto social e ligada a História de vida das famílias, mas acredita ser mais fácil a discussão desse conceito com o Ensino Fundamental, “porque eu até acho que é mais fácil [pensar] a questão da memória mais com o Fundamental, acho mais tranquilo” (Entrevista em 13/12/2011). O trabalho com a memória para o professor Gabriel a memória relação com informações que podem ser coletadas e não com conhecimento que pode ser sistematizado e contextualizado a partir dessas informações.

Para o professor Geraldo o trabalho com a memória permite alcançar o passado que está presente no presente, ideia do pesquisador Jörn Rüsen (2001)

[...] Eu acredito que sim, porque, por exemplo, o passado que você vive no presente é através dos registros na memória. [...] Quando você trabalha, por exemplo, o registro e a memória. E é um conteúdo histórico que pode ser trabalhado, aí você vai exemplificar o que foi registrado através do que eu consigo me lembrar desse registro? Através da memória, aquilo que eu gravei. (Entrevista em 13/12/2011).

Para o professor Gustavo a memória se aproxima do hardware e pode ser acessada como um computador. E é através das informações guardadas que o aluno pode acessar o passado. Esse conceito de memória como depositária individual de informações se aproxima do conceito apresentado por Oakeshott pelo qual o passado de cunho prático pode ser acessado por um esforço consciente do ser humano. Mas esse esforço não é trazido para explicar como a memória pode ser utilizada na aprendizagem da História. A memória é algo pessoal que guarda informações pessoais e que ele não associa ao pensamento histórico

[...] A memória, a nossa memória é como se fosse ligada, no caso da informática, é como se fosse um hd onde as coisas importantes vão sendo acumuladas, vão sendo armazenadas e, muitas vezes, mesmo que você não perceba a verdadeira importância, mas amanhã ou depois você está andando em algum lugar e você vai ler alguma coisa e você vai ligar aquilo com aquele cantinho da tua memória do passado, né, 'ah, mas isso daqui eu já vi, essa pessoa eu já encontrei em algum lugar, esse assunto eu já, eu já li em tal lugar'. Na hora, na hora pode dar a impressão que você esqueceu, mas está armazenado na sua memória, em um chip, como se diz, lá na tua memória que uma hora você vai acessar." (Entrevista em 13/12/2011).

Para a professora Helena a memória está associada à lembrança pois para que o ensino se torne efetivo é necessário que o passado a ser estudado seja um passado que está presente na lembrança para ser significativo. A memória pode ser utilizada para resgatar o passado próximo, no caso da professora Helena, a História da cidade. A memória

[...] é parte do passado. [...] Por exemplo, a gente pode pensar em Curitiba, na questão da memória da cidade. Quais pontos existem em Curitiba, ele está destacando sobre o que, está valorizando o que? Que praças, monumentos? Tudo em Curitiba. Monumentos que a gente pode se referir [...] Eu acho que é memória." (Entrevista em 01/06/2012).

A professora Hortência afirma que a memória é importante no ensino da História, mas não consegue explicar o que esse conceito significa para ela. "A memória, acho que dá para ser utilizada sempre, né, a memória de História. Esses

registros que a gente encontra da memória, memória está em tudo”. (Entrevista em 01/06/2012).

Para a professora Joaquina, a memória, como processo que deve ser acessado através da História oral não é considerada científica. A História oral não é passível de ter regras que devem ser acompanhadas para que esse processo seja considerado científico. O trabalho com a memória se aproxima muito de um trabalho com o senso comum. Não com ideias prévias que serão trabalhadas para a construção de ideias elaboradas do conhecimento histórico. As ideias presentes nas narrativas da memória são encaradas como verdades que não precisam nem ser contextualizadas e nem ser validadas, pois a validade delas está na presença das pessoas que as apresentaram.

Segundo a professora Joaquina ao trabalhar com a memória, a validação do conhecimento não é dada pelas regras do conhecimento histórico e sim pelas informações trazidas pelos entrevistados. A memória não utiliza as regras da epistemologia da História ou com as regras da construção históricas. Esta ideia se aproxima do conceito de passado prático de Oakeshott (2003).

Já para a professora Kátia a memória é um conceito pessoal que tem características próprias e singulares, pois tem a ver com diferenciadas variáveis “porque trabalhar com memória depende do meu conceito. O meu conceito como a minha idade, com a minha formação, eu tenho uma memória”. (Entrevista em 12/12/2011). A memória deve ser contextualizada para que seja compreendida, sendo necessário buscar em “... um determinado período histórico, [...] o que é mais interessante ou não”. (Entrevista em 12/12/2011). O resgate da memória pode ser considerado uma estratégia de ensino.

Para o professor Keirison a memória deve buscar conhecer o passado, para responder questões de cunho patrimonial e responde a necessidades que não são históricas, apesar dele fazer referência a memória histórica. A memória deve ser pensada para entender questões relacionadas a preservação do passado. Mas ele não associa essa preservação com aspectos ligados ao desenvolvimento do pensamento histórico.

[...] tem muitas coisas [que] foram se perdendo com o tempo, por exemplo, documentos históricos, objetos arqueológicos, etc, e um exemplo, [...] os povos pré-colombianos, os maias. Muitas coisas foram perdidas, ficaram perdidas no tempo, ficaram perdidas na História, o resultado assim, foram saqueadas, etc... então a memória histórica é muito valiosa porque também é uma maneira de você fazer o resgate com as novas gerações que estão aí, sobretudo aquilo que os mais velhos foram passando para os mais novos pela tradição oral, [...] esse resgate histórico através da memória, que não pode ser destruída.” (Entrevista em 20/10/2011).

O professor Lauro associa o resgate da memória como importante para criar o interesse na História. Ele afirma que a utilização da memória familiar constrói uma relação de importância com o passado e o sujeito. Dessa forma, a memória familiar é privilegiada e a História de vida pode ser utilizada como ponto de partida para a explicação de determinados fatos históricos e da realidade que existe na comunidade onde a escola está inserida.

Assim no estudo da História o professor Lauro pensa a memória como facilitadora para explicar a realidade e desenvolver conceitos históricos. A memória é resgatada para auxiliar o trabalho com a disciplina História, “Mas eu tento sempre que buscar essa memória [...] Pra tentar instigar o estudo da História. Para perceber o quanto é importante ir buscar lá a História das coisas” (Entrevista em 15/12/2011).

Para o professor Gustavo “História é memória com certeza. Você não pode dissociar a História da memória. Tanto para o passado como para o presente.” (Entrevista em 13/12/2011). Ao afirmar que a História é memória, sua afirmação se aproxima das questões relacionadas ao passado prático de Oakeshott (2003) que entende a memória como um componente do passado.

O professor Iran faz em um primeiro momento a diferenciação entre memória e memorização chamada por ele “como capacidade de estudo” (Entrevista em 26/10/2011). Mas ao explicar o que significa os dois conceitos associa memória a ideia de memorização. Ele se coloca da mesma forma como o detentor do saber, pois não afirma em nenhum momento que o aluno pode desenvolver o conhecimento e sim que o aluno apreende informações após ouvir a narrativa do passado. E a partir do conhecimento da narrativa pode acessar informações e tomar decisões

[...] A memória geralmente guarda aquilo que nos mais diz respeito, então de tudo aquilo que eu passo para o aluno sobre o passado, alguma coisa fica, e essa alguma coisa tem um significado para ele, e isso é bom. São essas pequenas memórias é que vão ajudá-lo a refletir o passado.” (Entrevista em 26/10/2011).

A característica da memorização fica clara quando ele explica como é possível acessar ao que ele chama de memória após ir a um museu. “Alguma coisa a gente ali grava, quando você lê um texto do renascimento, o modo de vida, alguma coisa guarda, vai dar um significado alguma coisa e a memória é fundamental.” (Entrevista em 26/10/2011)

Para ele memória é memorização, pois o aluno resgata “a memória histórica, como capacidade de armazenamento e também como, como referenciais que ele vai selecionando para construir a própria História.” (Entrevista em 26/10/2011).

O professor Gustavo faz a associação entre memória e memorização pois em sua fala “História é memória. Não tem como você dissociar memória de História. A memorização é fundamental para História”. (Entrevista em 13/12/2011). Ele apresenta a memorização como um ato importante para a História. Você somente vai conseguir pensar historicamente utilizar a memorização para “armazenar [...] conhecimento”. (Entrevista em 13/12/2011).

Ele afirma que mesmo o conhecimento que acredita ter impacto vai ser memorizado por algum tempo e vai ser a necessidade da lembrança que vai trazer a memória novamente a tona, mas somente se a informação tiver sido memorizada.

[...] A memória recente ela vai sendo apagada com o tempo, mas vai permanecer em algum lugar. Para você acessar novamente você vai ter que ter um outro impacto relativo àquele fato para trazer para o presente outra vez. (Entrevista em 13/12/2011).

A professora Joaquina também associa o uso do conceito de memória com o de memorização

[...] Eu utilizo muito a parte da História familiar, como para o segundo ano eu dei uma pesquisa pra eles fazerem com os seus avós, tios e até os vizinhos com idade um pouco mais avançada do que a minha e a deles ainda. E nesse trabalho eles tinham que pegar todas essas informações, eles não podiam escrever nada, tinham que guardar, memorizar e depois eles tinham que fazer um teatro e transformar essa memorização em teatro, foi assim um trabalho bem grande, bem extenso, foi praticamente um bimestre e aqui é por bloco ainda, mas foi assim, eles pegaram esse conteúdo através da memorização e foram fazendo. [E que conteúdo foi esse?] O deles foi a parte do descobrimento do Brasil incluindo junto a parte indígena, que eles tinham que pegar o que os familiares, parentes e vizinhos sabiam sobre esse assunto e que podiam transmitir pra eles. [...] Eles fizeram a pesquisa de campo primeiro e depois transformaram essa pesquisa de campo, essa coleta de dados também em matéria propriamente dita pra sala. (Entrevista em 12/12/2011).

Para a professora Bianca a memória também tem um caráter pragmático e é pelo resgate da memória que melhorias podem ser efetuadas. Novamente nessa fala aparece a questão da evolução que de acordo com ela é somente com a utilização do que foi memorizado que existe a possibilidade de melhorias no futuro. Aqui aparece o conceito de memória enquanto memorização, pois a análise dos fatos para realizar melhorias tem que ter o suporte do resgate do passado, do indivíduo e da sociedade. As melhorias futuras somente poderão ocorrer se a memorização ocorrer para que sejam resgatados os fatos e feitas análises no presente.

Da mesma forma memória aqui não é entendida como um conceito epistemológico e sim como capacidade humana para reter e reconhecer fatos. A memorização é importante para que a História possa desenvolver o potencial de evolução apresentado pela professora Bianca.

A professora Eva entende memória como memorização e afirma que “A memória é a base, a partir do momento que você memoriza e eu explico muito bem para os meus alunos a diferença de aprender e memorizar.” (Entrevista em 08/12/2011).

Ela entende a memória como o ato de memorizar. Ao lembrar qualquer informação, o aluno está mobilizando sua memória. Ela não entende o trabalho com o conceito memória de nenhuma forma diferente da associação memória-memorização. O aprendizado histórico para ela deve ser memorizado, assim somente aprender não garante a capacidade de desenvolvimento do pensamento histórico.

Ao explicar o passado através da memorização busca apresentar sempre explicações para entender o seu ponto de vista de maneira mais efetiva,

[...] Quando você memoriza você tem uma senha que é igual a tua conta bancária, o teu msn, você digita aquela senha e está lá a rede social estampada. É mais fácil você memorizar um código e aquele código te leva àquele assunto e a aprendizagem seria num todo, a prática do dia-a-dia. (Entrevista em 08/12/2011).

A explicação dada pela professora se aproxima das ideias apresentadas no texto “Educação Bancária e Educação Libertadora” do educador brasileiro Paulo Freire (1997, p. 62). Nessa obra publicada inicialmente em 1971, são discutidas questões relacionadas ao desenvolvimento da educação, que entendia o aluno

como um receptáculo vazio para as informações dadas pelo professor que era considerado o detentor do saber e a transmitia através do que ele chamou de narração

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1997, p. 62)

A professora Eva afirma desenvolver estratégias de memorização que possibilita relembrar códigos, pois assim os “explicando a matéria e colocando os códigos, vão memorizando os códigos e automaticamente eles vão ‘no’ assunto”. (Entrevista em 08/12/2011).

Assim, na fala da professora Eva é possível ver a reedição da chamada “visão bancária da educação” que Paulo Freire contestou há mais de quarenta anos atrás sendo que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O educador [...] será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem”. (FREIRE, 1997, p. 62).

Ela explica que essa maneira de trabalhar a “memória” é gratificante e assim “eles se interessam mais em memorizar e decorar códigos” (Entrevista em 08/12/2011). Quando a professora Eva fala sobre memória em nenhum momento ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento do conhecimento histórico na aprendizagem do aluno. A necessidade de aprender História está ligada a questões pragmáticas como o vestibular. E continua seu discurso sobre a memorização dando como exemplo os resultados obtidos pelos alunos nas provas de vestibular do ano de 2011,

[...] Há duas semanas eles tiveram vestibular, e o que é gratificante pra gente que é professor, em História no caso eles chegaram na segunda-feira e, por que teve o vestibular sábado e domingo, felizes, ‘professora, lembrei de você ontem, olha, aquilo que você ensinou, que você falou, caiu, uma questão no vestibular, e eu lembrei daquilo que você explicou ou daquela História que você contou e eu lembrei e coloquei a resposta certa e acertei’. (Entrevista em 08/12/2011).

E a professora Eva ainda completa dando como exemplo um comportamento adotado pelos alunos, que no seu entendimento, explica porque a memorização é uma boa prática pedagógica, “é a mesma coisa do Rap, né, tem aluno que decora um rap de três, quatro páginas que fala do dia-a-dia e não memoriza uma frase que é de conteúdo”. (Entrevista em 08/12/2011).

Ela também relaciona a aprendizagem da História à apreensão do conteúdo. História é conteúdo e a memória enquanto componente do conhecimento não é levada em conta para a construção da aprendizagem além do fato de ser relacionada a memorização pois se “você parte pro lado da memória é muito mais fácil do que você fazer com que o aluno aprenda, por que o aprender ele é muito extenso, ele é infinito, infinito!”. (Entrevista em 08/12/2011).

Mas, em sua fala, apesar de defender o ensino da História ela demonstra que a memória ou memorização não faz parte da aprendizagem. Então a memorização cumpre o mesmo papel da educação bancária criticada por Freire (1997) onde ela é a detentora do saber que necessário e transmite ao aluno passivamente o conhecimento para ser bem sucedido na vida fora da escola.

O desenvolvimento da consciência histórica entendida como orientação temporal que dá respostas as carências de orientação não é pensada pela professora Eva quando discute a questão da memória entendida enquanto memorização. A memória responde a necessidades pedagógicas.

QUADRO 7: PASSADO COMO MEMÓRIA OU MEMORIZAÇÃO

PASSADO COMO MEMÓRIA OU MEMORIZAÇÃO
Andreia
Bernardo
Bianca
Cleber
Eliane
Eva
Gabriela
Gabriel
Geraldo
Gustavo

Helena
Iran
Joaquina
Keirrisson
Lauro

FONTE: Pesquisa Empírica

5.4.4 Passado Exemplar

As duas próximas categorias apresentadas foram estruturadas a partir das discussões desenvolvidas sobre a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001, 2007a, 2007b). Para esse autor o pensamento histórico surge para responder as carências de orientação temporal. Para Rüsen

[...] As ideias transformam as carências de orientação em interesses no conhecimento histórico; constituem portanto, os critérios de coordenação do trabalho de reconstrução do passado, da seleção, crítica e interpretação do material histórico. (ASSIS, 2010)

Contar o presente é uma atividade intelectual que torna o passado presente sob a forma de narrativa, que somente se transforma em narrativa histórica quando tem subjacente uma interpretação deste passado contado na narrativa. A narrativa histórica orienta e dá sentido a vida do sujeito. A manifestação da consciência histórica se dá por meio da narrativa, que carrega uma intenção para um determinado publico, pois é sempre produzida com uma intenção.

Essa constituição histórica de sentido está estruturada em três dimensões que são relacionadas: as estratégias política, cognitiva e da poética e da retórica,

As ideias dos professores inseridos nesta categoria mostram que o passado tem um sentido porque tem relação com o presente.

Esta categoria foi pensada a partir da categoria da consciência histórica exemplar apresentada por Jörn Rüsen onde as experiências do passado representam e personificam regras gerais de mudança e de conduta humana.

O passado para estes professores tem sentido porque tem relação com o presente. A professora Eliane afirma que “Porque não tem como a gente tentar interpretar e entender os fatos presentes, né, a atualidade sem você dar um pulinho lá nesse passado histórico para poder relacionar os fatos, perceber as mudanças, as permanências”. (Entrevista em 08/12/2011).

A necessidade de compreensão do passado está presente na fala da professora Joaquina, “passado? Seria algo que aconteceu há muitos e muitos anos atrás. E como minha disciplina é História, eu tenho que trazer esse passado pra agora”. (Entrevista em 12/12/2011).

A relação estabelecida com o passado se concentra na necessidade de entendimento do presente. O professor Cleber afirma “se nós não buscarmos a memória, o conhecimento, esta memória, esta lembrança do passado, como nós vamos entender o presente? Por que acontece isso agora?” (Entrevista em 06/11/2012). A professora Gabriela estrutura sua narrativa apontando os sujeitos históricos inseridos no tempo

[...] Para mim, o passado foi algo que realizado pelos sujeitos históricos em seus momentos, dependendo das condições de experiência de vida que tomou certas atitudes que, para nós, aconteceu em um momento anterior a esse, mas que está resultando no que nós somos hoje. [...] acho que sem essa compreensão do passado a gente não consegue interagir no presente, formular suas ações no presente sem analisar o que foi no passado, sem esse conhecimento se torna vazio o seu presente. (Entrevista em 13/12/2011).

O professor Cleber volta a afirmar que o passado tem relação direta com o presente vivido, “vejo o passado como uma, a raiz onde todos nós crescemos e porque estamos aqui, então a consequência do passado que nós estamos aqui. Esta consequência que faz a História do passado” (Entrevista em 06/11/2012). E para o professor Geraldo, “o passado que você vive no presente é através dos registros na memória” (Entrevista em 13/12/2011). Para o professor Gabriel

[...] passado é uma coisa muito complicada de falar. O que é passado? Tem várias interpretações em relação a isso [...] Se o passado é realmente, o que abordar, o passado são as regras materiais ou são as versões que são vistas hoje? (Entrevista em 13/12/2011).

A professora Helena apresenta em sua fala a historicidade do sujeito no passado e segundo a sua afirmação a compreensão do passado é necessária apesar da dificuldade de compreensão no presente

[...] quando a gente estuda o passado, a História, você está vendo a ação dos homens. O que eles fizeram, como é que eles viviam, entender, procurar entender, porque às vezes é difícil, a gente às vezes tem essa mentalidade hoje, entender esse passado, quanto mais remoto, mais difícil fica. (Entrevista em 01/06/2012).

Os professores também entendem que com estudo passado existe a possibilidade de tomar consciência dos atos cometidos para melhor posicionamento do sujeito na atualidade. Significa dizer que o passado deve ser conhecido para

evitar a repetição de erros e proporcionar uma capacidade melhor de escolhas no presente. É o que afirma a professora Hortência, “Bom, passado é muita coisa [...] passado é memória, passado é a origem, transformações, busca de respostas do presente, passado é muita coisa.” (Entrevista em 01/06/2012).

As respostas dos professores vão ao encontro das respostas encontradas na pesquisa de Peter Seixas (2000) que, na conclusão de sua pesquisa relacionada a ideias apresentadas por alunos canadenses, afirma que as narrativas escolares são apresentadas sempre com a presença de noções implícitas de progresso ou declínio. Isso foi observado na fala dos professores desta pesquisa. O passado e a noção de progresso se apresentam lado a lado. Para o professor Geraldo,

[...] a gente vive, motiva a vida através dos exemplos. E o passado é um exemplo. Quando eu tenho conhecimento dele, a motivação é tudo. [...] É, por exemplo, inclusive na vida pessoal. Quando você está diante de alguma situação que precisa ser resolvida, se você tem o exemplo de um fato acontecido semelhante, você é mais fácil para encontrar o caminho. (Entrevista em 13/12/2011)

O passado é significativo por os fatos devem ser recordados porque permitindo superar sofrimentos e injustiças. Esse é argumento encontrado nas pesquisas de Seixas (1994, 1997, 1998) e Barton (1998, 2001) O professor Keirison é o que mais apresenta argumentos relacionados ao conceito de passado exemplar. O passado para ele, “o passado, eu vejo assim como um espelho onde eu possa refletir muitas coisas que poderão ser arrumadas, reorganizadas para que não se cometa o mesmo erro no presente” (Entrevista em 20/10/2011).

A conhecimento do passado para o professor Keirison está relacionado a possibilidade de superação das desigualdades

[...] a questão do voto em branco e o voto nulo é uma [questão] Eu não estarei cumprindo com a minha cidadania, [...] nós não podemos deixar passar um momento de luta em que muitas pessoas fizeram para nós chegarmos aqui até os dias de hoje.” (Entrevista em 20/10/2011).

Ao mesmo tempo em que o passado traz ensinamentos para orientar as ações no presente evitando a repetição de erros cometidos ele também tem a função de guia de orientação para o conhecimento de ações do passado que devem ser mantidas, “tem muitas coisas boas no passado que a gente pode resgatar e trazer para os dias de hoje”. (Entrevista em 20/10/2011).

QUADRO 8: PASSADO EXEMPLAR

PASSADO EXEMPLAR
Cleber
Eliane
Gabriela
Gabriel
Geraldo
Helena
Hortência
Joaquina
Keirrisson

FONTE: Pesquisa Empírica

5.4.5 Passado para Orientação

Esta categoria também foi pensada a partir das ideias relacionadas à tipologia de orientação para a ação de Jörn Rüsen. Para Rüsen (2001) o homem faz um determinado uso da História, toma decisões que têm subjacente uma interpretação do passado histórico a que atribui um determinado sentido e que orientam a sua ação. Como já foi dito anteriormente o pensamento histórico surge para responder as carências existenciais de orientação.

Pensar historicamente tem um significado de orientar-se no tempo em uma relação que integra conhecimento do passado no tempo presente estabelecendo um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) para o futuro. Isso é o que afirma a professor Eva, “O passado é o alicerce nosso, pra você poder saber o presente e poder imaginar como será o futuro, né?”.

A relação entre passado-presente-futuro pode também ser observada como uma tentativa conhecer o passado para evitar erros, mas diferentemente das respostas da categoria anterior, em que esse conhecimento serve para evitar os erros do presente, os professores integram a necessidade de que esse conhecimento seja utilizado para construir um horizonte de expectativas positivas para o futuro, como pode ser observado na fala do professor Gustavo

[...] O passado é uma referência. Porque a gente procura fazer uma relação do presente com o passado aprendendo com esse passado, aquilo que tem de bom na História da humanidade e evitando o que há de ruim. Então, o passado serve, como se fosse duas vias, não só como exemplo nas coisas boas e, também, de exemplo para não se fazer coisas erradas. [...] o passado é um aprendizado para o futuro. Se você não consegue relativizar aquilo que aconteceu no passado, não consegue entender que esse passado tem que sempre estar em foco para você evitar os erros, não existe sentido. (Entrevista em 13/12/2011).

O significado do passado como orientador da consciência histórica está também presente na fala do professor Iran, que afirma que a relação com o passado possibilita se posicionar no presente e pensar no futuro

[...] A História é feita pelo ser humano. A História é feita pelo ser humano e, e quando você mostra o que o ser humano fez, é, e o que ele pode ainda fazer.... isso possibilita [...] eu diria valorizar o presente [...] Valorizar o presente, rever o próprio passado e o construir o futuro. [...] Se eu conheço o passado, não só dos outros, mas se eu passo a pensar no meu passado, eu sou muito mais seguro das decisões que eu tomo, daquilo que eu pretendo da minha vida". (Entrevista em 26/10/2011).

O significado da compreensão do passado fica evidente na fala da professora Katia, "passado é algo que a gente pode intervir, interferir no meu futuro. Então minhas ações do passado são algo importantíssimo para mim" (Entrevista em 12/12/2011).

Esse caráter de contribuição para a construção da consciência é apontado pela professora Bianca,

[...] porque a memória ela é, o que guarda, o que está guardado dentro de ti ou da História, ou do contexto, enfim, e que faz você analisando para o futuro, fazendo melhorias, avanços e assim por diante. [...] Tudo faz parte da História, porque sempre está contribuindo, faz parte do passado que a gente está contribuindo para o futuro. (Entrevista em 01/06/2012)

A professora Eliane afirma que o conhecimento e o entendimento do passado devem orientar as ações, pois o passado é

[...] fundamental para a compreensão do nosso presente. [...] E as mudanças futuras. Não tem como a gente passar uma borracha no nosso passado. Tem que fazer essa correlação, de entender e de relacionar os fatos para melhor compreensão e aprendizado. (Entrevista em 08/12/2011).

Isso vai ao encontro da afirmação da professora Eva, que utiliza um exemplo prático para entender a importância do passado para as pessoas

[...] Então, se você não tem conhecimento do passado, como que você vai entender o presente e como você acha que vai imaginar como que será o futuro dos teus filhos? Você não tem como entender, não é verdade? [...] Então, o passado, a importância de usar o passado, é toda a base, é todo o alicerce do teu conhecimento, da tua produção do presente pra você poder compreender que vai acontecer no futuro. (Entrevista em 08/12/2011).

O professor Iran utiliza a metáfora do mestre que ensina para se referir a importância que o passado tem para que os sujeitos respondam as suas carências de orientação

[...] o passado ele, antes de tudo é mestre, o passado é mestre, ele te possibilita, aprender. Acho que você, se você no presente não pensar no passado, você não vive com intensidade e também não vai conseguir programar o teu futuro. Então acho que o passado é fundamental [...] isso é que a História tem que fazer também, além de nos mostrar o passado como um todo tem que fazer com que a gente olhe no nosso passado, e a partir dele construir o presente e o futuro. (Entrevista em 26/10/2011).

Para os professores enquadrados nessa categoria, o passado tem uma percepção de orientação para a ação, como afirma o professor Iran, “daí passado é algo que a gente pode intervir, interferir no meu futuro, né, no meu futuro. Então minhas ações do passado são algo importantíssimo para a mim”. (Entrevista em 26/10/2011).

QUADRO 9: PASSADO PARA ORIENTAÇÃO

PASSADO PARA ORIENTAÇÃO
Bianca
Eliane
Eva
Gustavo
Iran
Katia

FONTE: Pesquisa Empírica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos documentos legais pertinentes à implementação do PNLEM/2008 levantaram questões relacionadas à como esse processo se desenvolveu. O fato de ser o maior programa do mundo de fornecimento de livros didáticos para alunos de escolas públicas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, reveste-o de peculiaridades que dificultam sua análise, impondo-se questionamentos sobre os modos como se processa esse Programa.

No que diz respeito a sua implantação, o artigo 4º da Resolução n. 38 do PNLEM – Projeto Piloto – afirma que o projeto foi “financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União e de contratos de empréstimos internacionais” (BRASIL, 2003a). Em nenhum outro documento analisado referente à implantação do PNLEM é debatido como ocorreu esse processo de financiamento e quais os percentuais de recursos do governo federal e de contratos de empréstimos internacionais foram aplicados e investidos no desenvolvimento desse programa. Saliente-se que o Programa implantado em 2005 oferece materiais didáticos de todas as áreas do conhecimento para alunos de todo o Ensino Médio da rede pública de ensino de todo o país.

O anexo IX do Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM/2007 (BRASIL, 2005) mostra que o conceito de transposição didática é o que pauta a seleção, “A obra didática deve mostrar-se atualizada em suas informações básicas e, respeitadas as condições da transposição didática em conformidade conceitual com essas mesmas ciências”. (BRASIL, 2005, p. 36). Segundo esse documento é o referencial da transposição didática que direciona o processo de seleção de material didático e não a didática específica de cada uma das disciplinas envolvidas no processo.

Também nesse Edital no item 5.4 é afirmado que a escolha do material didático fica a cargo dos professores, afirmando que eles são sujeitos importantes nesse processo. Já no item 7.5.4 afirma que a escolha deve estar a cargo de professores e diretores. Essa indefinição de papéis dentro desse processo pode explicar alguns casos encontrados nessa pesquisa em que diretores e professores se contradisseram nas respostas dos questionários aplicados.

Sobre a participação das editoras no processo do PNLEM, um dado observado mostra que as editoras Ática e Saraiva tiveram sete das dezenove coleções recomendadas, o que corresponde a 36,8% de todos os títulos disponibilizados por essa portaria. Isso mostra uma concentração da produção de materiais didáticos nas mãos de grandes corporações produtoras de materiais didáticos.

A Portaria n. 2.922 (BRASIL, 2003b) aceitou que as editoras apresentassem coleções em três volumes ou volume único. Essa regra propiciou a ocorrência da escolha maciça das editoras na apresentação de volumes únicos, que foram quatorze, representando 73,6% do todo, ou seja, quase $\frac{3}{4}$ de todas as coleções que foram impressas em um só volume com duração mínima de três anos. Pode se inferir que para as editoras isso representou economia de matéria-prima e, portanto maior lucro. O processo de seleção do PNLEM/2012 trouxe a obrigatoriedade de apresentação de coleções seriadas por parte das editoras. Pesquisas comparativas entre o material escolhido ficaram assim inviabilizadas apesar de que observações realizadas na coleção do PNLEM/2012 mostraram que as editoras e os autores continuaram os mesmos, só produzindo material didático em formato seriado.

A coleção do componente curricular “História e Geografia” não foi recebida por qualquer uma das escolas. Numa primeira análise é possível perceber que o processo de seleção efetuado pelos professores de Ensino Médio pode ter levado em conta a epistemologia da ciência histórica, já que a obra de “História e Geografia” não foi recebida por nenhuma escola.

Novos estudos relativos a operacionalização, critérios de análise do processo de seleção de materiais, tanto por parte das comissões de análise do MEC quanto pelos professores, poderão auxiliar as discussões relacionadas a esses programas de fornecimento de livros didáticos.

Observou-se a necessidade de integração de informações, pois apesar de sítios como os do FNDE fornecerem informações valiosas relacionadas aos programas de livros didáticos, as informações muitas vezes estão alocadas em plataformas diferentes impedindo o estabelecimento de pesquisas com parâmetros diferenciados.

Seria necessária também maior divulgação por parte do FNDE da existência desses bancos de dados que muito auxiliariam o estudo dos programas

relacionados ao livro didático para pesquisadores da educação em todas as áreas do conhecimento.

O governo do estado do Paraná desenvolveu o Portal “Dia a Dia Educação” que se mostrou uma excelente ferramenta para esta pesquisa, auxiliando o levantamento de dados referentes a escolas, como localização, endereços, nomes e informações do quadro funcional. Também foi muito positiva a pesquisa realizada referente aos profissionais da educação que atuam nas escolas e colégios públicos do estado do Paraná. Esse portal demonstra uma tentativa de transparência das informações do poder público ligadas a SEED-PR.

A análise das respostas do Questionário Preliminar mostrou também que alguns dados presentes no portal “Dia a Dia Educação” não estavam atualizados, pois alguns professores listados como atuantes no Ensino Médio não mais lecionavam no Ensino Médio ou não estavam nem mais na escola.

As informações encontradas e pesquisadas no sítio do Dia a Dia Educação trouxeram novas perspectivas e novas questões a esta pesquisa. Existe a necessidade de investimentos na manutenção desse sítio para que continue sendo uma fonte de dados e informações sobre a escola pública paranaense.

Ocorreu a constatação que apesar dos últimos concursos para suprimento de vagas nas escolas e colégios públicos do Paraná existe ainda um grande caminho a percorrer, pois esta pesquisa mostrou o número expressivo de professores não licenciados atuando no ensino público.

O grande número de professores não licenciados mostra a necessidade do preenchimento dos cargos por meio de concurso público da carreira do magistério, muito importante para o desenvolvimento de um ensino de qualidade em qualquer nível de ensino. Apesar da contratação de milhares de professores a partir do ano de 2009 quando foram convocados os professores que haviam prestado concurso no ano de 2007 o número de professores não licenciados se mantém em níveis elevados necessitando um planejamento que diminua esse quadro e que possa com isso reverter alguns problemas enfrentados pelas escolas no estado do Paraná.

Questões relacionadas ao processo de seleção do material didático fornecido pelo PNLEM/2008 se mostraram pertinentes e poderão mostrar direcionamentos para que esse processo seja conduzido de maneira eficaz.

O que se pode perceber em vários dos 34 colégios em que foi aplicado o Questionário Preliminar é que esse processo de escolha muitas vezes acontece de

forma rápida e sem uma ampla discussão entre os profissionais envolvidos. Diretores e muitos pedagogos que responderam ao questionário afirmaram que o tempo para a análise e seleção do material didático dos programas para o Livro Didático, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio são insuficientes para que seja possível uma discussão aprofundada e uma análise acurada de todas as coleções disponibilizadas pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático.

Uma observação acerca do papel da direção e/ou supervisão pedagógica durante a aplicação do “Questionário Preliminar” diz respeito ao fato de que, mesmo afirmando que participaram também do processo de seleção do material de História, boa parte dos diretores e pedagogos não soube responder, de pronto, qual a coleção recebida pela escola e se ela tinha sido a escolhida durante o processo de seleção.

Todas essas questões levam a algumas observações. Num primeiro momento, mostra-se a necessidade de melhorias no processo de fornecimento das coleções recomendadas; de estabelecer a importância dos professores durante esse processo e de que não haja interferências administrativas na seleção. Demonstra-se também a necessidade de que o processo de seleção dê ao professor autonomia plena para a escolha, bem como tempo para discussão e debate, pois o recebimento de uma coleção não selecionada acarreta a responsabilidade de utilização de um material didático que não foi escolhido pelo professor, e que muitas vezes não é aceito como um material que ele considere que apresente discussões importantes sobre a sua disciplina.

Ao observar que oito professores fizeram sua escolha juntamente com os pedagogos do colégio, deve-se questionar qual a intervenção do pedagogo durante esse processo. O fato de que nenhum professor afirmou ter escolhido sozinho o livro mostra que essa escolha não é solitária e que a escola pode ser entendida com uma organicidade representada pela participação de vários sujeitos no processo de seleção do livro didático. Por outro lado, pode ser indicativo de que ocorreu uma imposição por parte da escola ou do núcleo de educação.

Talvez se faça necessário repensar como esse processo de escolha ocorre, pois o professor, considerado como sujeito imprescindível nesse processo, muitas vezes, tem sua participação quase anulada e não tem possibilidade de fazer uma seleção com qualidade do material que usará nos anos seguintes. Os dados coletados durante a pesquisa empírica e as entrevistas indicam que os professores

tiveram pouco tempo destinado à análise dos livros e para reuniões visando sua escolha.

Quando os professores avaliam as características do livro didático de História eles afirmaram na pesquisa que existe a necessidade de estabelecer parâmetros para decisão que a escolha seja a melhor possível e responda as necessidades da escola em que trabalham e do aluno que recebe esse material.

As características de um bom livro didático apresentadas pelos professores vêm ao encontro do que afirma Jörn Rüsen no texto “O livro didático ideal” (2010): formato claro, estrutura didática clara, relação com o aluno e relação com a aula. Os professores nas suas falas reiteram a importância da presença, no livro didático, dessas qualidades apresentadas por Rüsen.

O que se observou nas entrevistas foi que muitas vezes o professor tem acesso ao Guia, ferramenta útil para o processo, mas não tem o acesso as coleções propriamente ditas e faz a sua escolha sem a possibilidade de análise das coleções aprovadas e disponibilizadas pelo Guia. Isso contradiz o que afirma Isabel Barca (2001, p. 238) que salienta que “o professor e o manual são os veículos privilegiados das mensagens históricas”.

A significância das ideias dos professores relacionadas ao passado foi analisada tendo como referencial teórico autores como Peter Seixas (1994). Os sujeitos participantes de sua pesquisa afirmaram que o passado é importante para a vida atual. Os sujeitos da pesquisa de Seixas foram estudantes canadenses, mas esta pesquisa observou que os professores também consideram importante pois, as respostas do Questionário Piloto 1 apontaram que dezenove professores acreditam positivamente que o passado é importante.

Em outro trabalho Seixas (1997) considera que a significância histórica varia de aluno para aluno, de acordo com as suas formas interpretativas, valores e ideias. Essas não resultam somente das experiências vividas na escola, como também vividas fora da sala de aula, provenientes da família, filmes históricos, ficção televisiva e comemorações.

Na mesma direção apontada por Evans (1994) no estudo *Educational Ideologies and the Teaching of History* que explorou quais as concepções que professores de História dos EUA possuem sobre a História e o ensino da mesma os resultados dessa pesquisa mostram similaridades com as suas conclusões. A análise de dados recolhidos por ele permitiu verificar que o ensino da História é

influenciado pelas concepções que os professores de História possuem acerca da mesma e as concepções da História e do ensino derivam em grande parte da sua formação acadêmica, da sua família, livros, filiação política e religiosa e experiência de vida. A partir desses resultados é pertinente a afirmação de que as ideias que o professor tem sobre o passado além de sofrerem a intervenção do que já foi citado também sofrem interferência de sua formação, de seu trabalho cotidiano e da interação com os alunos. Essa pesquisa encontrou resultados semelhantes.

A pesquisadora Mimi Coughlin (2002) nas considerações finais de seu estudo sobre a significância histórica de professores dos Estados Unidos verificou que a maioria dos professores considera que o objetivo principal do ensino da História dos EUA é a preparação para a cidadania, seguida da preparação para os estudos pós-secundários e o desenvolvimento do conhecimento geral e do interesse dos alunos. Nesta pesquisa, na fala de alguns professores, a cidadania e a preparação para o vestibular também são considerações importantes quando eles se referem a importância do passado para a vida atual.

Alguns dados do estudo de Coughlin (2002) são semelhantes aos desta pesquisa. Os dados coletados por essa autora mostraram que os sujeitos são todos formados com, no mínimo a graduação, têm muitos anos de experiência no magistério, são na maioria homens e afirmam que ensinam sobre democracia norte-americana com o objetivo de preparar seus estudantes para a cidadania. Os dados analisados após a aplicação dos instrumentos desta pesquisa mostram que todos os sujeitos do universo final também são formados em História, tem em média 17,7 anos de atuação no magistério e em alguns casos também afirmam que o estudo da História auxilia ao desenvolvimento da cidadania.

Um dado que diferencia as duas pesquisas está relacionado a participação por gênero. Enquanto no estudo de Coughlin a maioria dos professores são homens, no presente estudo 52,9 % (nove professores) são do sexo feminino.

O conhecimento pessoal, segundo Coughlin, as experiências de vida são fontes importantes de informação sobre a História e seu ensino e são relevantes para a construção de noções de significância histórica. Para Coughlin (2002, p. 35), é impossível conhecer o ensino sem o professor, a prática sem o praticante e o conhecimento separado do conhecedor. Sendo assim, pesquisas posteriores relacionadas a prática do professor e a aplicação dos conceitos de significância do

passado são pertinentes para o entendimento deste sujeito inserido no contexto da cultura escolar.

Sobre o livro didático Coughlin (2002) em suas considerações finais, afirma que o livro didático tem características impessoais e não tem autoria. Esse objeto cultural faz pouco para que os alunos se sintam ligados ao passado. Estudos comparativos entre os livros didáticos de diferentes realidades, suas aplicações e modos de apresentar a ciência histórica podem auxiliar a pensar este artefato cultural dentro da realidade escolar.

Durante a pesquisa os professores deram exemplos de conteúdos substantivos que eles apresentavam como exemplos pertinentes para o estudo do passado. Os conteúdos mais citados foram referentes à História Antiga, ao Egito, Grécia e Roma. Em seus estudos Peter Lee mostra que os alunos ao serem perguntados sobre fatos passados mostraram que as guerras mundiais foram os conteúdos substantivos primeiramente lembrados e que tópicos referentes ao Egito Antigo e a Roma foram citados. Esse fato vai ao encontro do que os professores responderam nas entrevistas.

Um dado que convém explicitar é que os professores afirmaram nas entrevistas que a relação com o passado distante é difícil de ser estabelecida. Mas a quase totalidade dos exemplos relacionados a conteúdos substantivos sobre fatos passados que foram citados pelos professores fazem referência ao passado distante. Também nesse ponto, novos estudos relativos aos conteúdos substantivos que os professores consideram como relevantes para o ensino são importantes para o entendimento da aprendizagem histórica.

Keith C. Barton (1998, 2011) desenvolve pesquisas relacionadas a questões de identidade de alunos dos Estados Unidos. Com o pesquisador Alan McCully (2003, 2005) e Margaret Conway (1998) elabora pesquisas comparativas entre alunos irlandeses e norteamericanos. Barton (2011) desenvolve reflexões sobre como a identidade de alunos são construídas no ambiente escolar, mas também são influenciadas pela maneira que interpretam a História fora da escola.

Apesar dos resultados apresentados por Barton estarem relacionados a pesquisas realizadas com alunos, as ideias apresentadas por ele podem auxiliar no entendimento das razões que os professores deste estudo afirmam se identificar com o colégio em que lecionam e o porquê da permanência nos mesmos. Os dados coletados mostram que essa identificação vai ao encontro do entendimento de que

um ambiente escolar considerado positivo auxilia a escola em que atua cumprir seu papel social dentro do contexto escolar.

As afirmações sobre o passado histórico e sobre o historiador como o responsável pelo recorte, resgate e escrita do passado mostram que os professores da pesquisa entendem que o passado pode ser considerado como matéria prima do trabalho do historiador. Isso vai ao encontro com o que afirma Oakeshott (2003, p. 14) “O presente do historiador consiste na sua convivência regular e profissional com os vestígios do passado ou, como ele preferiria dizer, com suas fontes”.

As cinco categorias de entendimento da significância do passado apresentadas mostraram como os professores estabelecem relação com o passado a partir da epistemologia da História mas que também se apropriam do que chama passado prático para construir sua compreensão e estabelecer relações entre o presente, o passado e novamente o presente.

Em relação à significância do conceito epistemológico de passado para os professores de História no presente trabalho foi possível perceber a importância desse conceito de segunda ordem para a compreensão da epistemologia da ciência histórica.

Os professores da pesquisa demonstraram que o conhecimento da epistemologia da ciência histórica é fator importante para que eles compreendam a relação que estabelecem com o passado. Essas ideias foram moldadas não somente pelo passado histórico como afirmado nas obras de Oakeshott, mas também pela categoria de passado prático. O modo como os professores apresentaram explicações relacionadas ao seu entendimento do conceito de passado mostrou que eles articulam diferentes aspectos do conhecimento do passado para construir a concepção de História e de ensino aprendizagem que explicitam.

Os professores entendem o passado e estabelecem uma relação de significância com ele a partir de sua formação acadêmica, tendo um deles, a prof. Gabriela, afirmado que suas concepções referentes ao passado relaciona-se a estudos de caráter marxistas.

Alguns professores apresentaram concepções estáticas sobre o passado, por eles entendido como dado, enquanto para eles a aprendizagem histórica ocorre de uma maneira desconectada da discussão historiográfica. O conhecimento está

dado e deve ser somente observado. O tempo passado é uma instância que está no passado e não possui relação com o presente.

A grande maioria dos professores estabeleceram relações com o passado buscando criar empatia com ele. A perspectiva apresentada por Peter Lee (2003) de que o deve ser pensado honestamente, que os motivos que fizeram os sujeitos agirem no passado devem ser entendidos, foi a mais aceita pelos professores. A compreensão do passado como uma ciência que apresenta realidades diferentes que devem ser estudadas partindo dessa relação positiva com o passado é fator predominante nas respostas. O uso de vestígios como possibilidades do estudo com o passado também vem ao encontro da ideia de passado para criar empatia. Os professores deste estudo apresentam a ideia de que museus, exposições, construções e monumentos auxiliam o conhecimento do passado porque personificam essa relação empática.

Os professores da pesquisa entendem a memória como componente importante para o ensino da História, mas sendo a memória não histórica em sua essência o entendimento da memória como fator importante para o desenvolvimento do pensamento histórico poderá ser aprofundado em pesquisas posteriores.

Essa pesquisa apresentou resultados relacionados a questões entre memória e memorização. Alguns dos professores da pesquisa entendem a memória como sinônimo de memorização. Algumas considerações podem ser realizadas. Ao utilizar a memorização para o aprendizado em História, as ideias dos professores podem em muitos aspectos se aproximarem da teoria da educação bancária de Paulo Freire, onde os conhecimentos são apresentados pelo detentor do saber – o professor e cabe ao aluno preservar os dados ensinados para futuras consultas. Os professores associaram o ensino da História a preservação de uma senha de banco ou de internet e também as informações guardadas num *hardware* de computador. O resgate do que eles chamaram de aprendizagem pela memorização se daria de acordo com as necessidades apresentadas no cotidiano escolar.

Essa ideia pode ser entendida como uma tentativa metodológica de ensinar História, não através da epistemologia de ciência histórica, mas por meio do uso de técnicas de ensino e de memorização que se mostraram eficazes e passíveis de repetição. Essas técnicas, segundo esses professores, dão certo e devem ser preservadas porque, segundo eles, ao memorizar o aluno vai também aprender sobre os conteúdos da História.

Alguns professores apresentaram ideias sobre o passado consideradas como exemplares em uma relação direta com o presente. A perspectiva da consciência exemplar de Jörn Rüsen (2001) auxiliou o entendimento dessas ideias apresentadas por alguns professores. O passado é significativo se estabelece relações com fatos presentes. Essa relação tem características variadas mas em grande parte das respostas o voltar-se ao passado, na perspectiva do professor, busca aprender lições para o presente, tanto no sentido de evitar erros como o preconceito, o machismo e a escravidão, como promover a continuação de fatores considerados positivos como os ganhos com os direitos trabalhistas e de voto.

Alguns professores apresentaram ideias que integram passado-presente-futuro na perspectiva que Jörn Rüsen apresenta sobre a necessidade de resolução das carências de orientação da vida prática. Os professores que apresentaram essas ideias entendem que a importância do estudo dos fatos passados está na perspectiva de conhecimento do presente e de planejamento do futuro. Esses professores dão Significância ao passado na perspectiva de orientação no tempo apresentada por Rüsen (2001) e buscam no passado respostas as necessidades atuais, mas diferentemente dos professores que entendem o passado como exemplar, estabelecem uma perspectiva de futuro para seu pensamento.

A compreensão do passado pode auxiliar o entendimento da disciplina História segundo a afirmação de todos os professores. Desde o professor que apresentou a ideia de que o passado está no passado e deve ser estudado por ele mesmo até o professor que afirmou que o estudo dos fatos passados deve ser capaz de proporcionar a possibilidade de pensar o futuro, todos os participantes compreenderam o conceito de passado como fundamental para o conhecimento da História.

Os professores afirmaram também que as ideias de passado que eles percebem no livro didático são escolhas do autor e apresentam uma versão do que os autores consideram verdade, apesar de que muitos deles não problematizam as informações inseridas no livro didático.

Outra questão que foi apresentada na pesquisa é que mesmo o livro didático utilizado no PNLEM/2008 foi o livro selecionado, recebido e utilizado pelos professores, vários dos professores afirmaram que ficaram descontentes com o que encontraram no livro didático. Essa pesquisa buscou a fala de professores que receberam efetivamente o livro escolhido e mesmo assim muitos deles se mostraram

insatisfeitos com os conceitos apresentados no livro didático. Cabe questionar em futuras pesquisas o conhecimento que os professores tem sobre o livro didático antes de adotá-lo. Isso apresenta a necessidade de que o processo de seleção apresente uma nova configuração para que o professor seja sujeito participante do processo e não somente a pessoa que dá a palavra final para a compra de uma coleção sem a possibilidade real de análise do que foi disponibilizado para sua escolha.

Futuras pesquisas poderão investigar como as ideias relacionadas ao conceito de passado são aplicadas na prática pedagógica dos professores e como essas práticas causam impactos na aprendizagem de alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Olinda Pereira. **Concepções de professores e alunos sobre significância histórica**: um estudo no 3º ciclo do ensino Básico. 319 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARISTA TREJO, Verónica; BONILLA CASTILLO, Felipe; LIMA MUÑIZ, Laura. Manuales escolares: La tradición del libro de texto gratuito en México y su uso en el aula. In: SEMINÁRIO IBEROAMERICANO DE DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, 3, 2010, Curitiba. **Resumos...** Curitiba: Núcleo de Pesquisa em Publicação Didática/UFPR, 2010. p. 16.
- ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, p. 13-21, 2001
- _____. Educação Histórica: Uma nova área de investigação? In: ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de Pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p. 15-25.
- _____. Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 381-403. jul/dez 2004.
- BARCA, Isabel, MAGALHÃES, Olga. O passado e o presente: um estudo no âmbito do projeto Consciência histórica – Teoria e Práticas. **O estudo da História**: os tempos da Europa. Lisboa: Associação de Professores de História, 2004. p. 66-75.
- BARTON, Keith C. “Best not to forget them...”: Secondary Students’ Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. **Theory and Research in Social Education**. Washington, v. 33, n. 1, p.9-44, 2005.
- _____. Identidade. [mensagem de trabalho]. Mensagem recebida por: professoraritadecassia@gmail.com em 01/09/2011.

_____. History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing Priorities. **Theory into Practice**, Columbus, v. 40, n. 1 p. 48-54, 2001.

_____. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania. **Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2004. p.11-27.

_____. School History as a resource form construction identities: implications of research from the United States, Northern Ireland and New Zealand. Braga, 16 jul. 2011. Palestra proferida na Universidade do Minho.

BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda S. "Back when god was around an everything": elementary children's understanding of historical time. **American Educational Research Journal**. Washington, v. 33, n. 2, p. 419-454, 1996.

_____. 'It Wasn't a Good Part of History': National Identity and Students' Explanations of Historical Significance. **Teachers College Record**, New York, v. 99 n. 3, p. 478-513, 1998.

_____. Explicações da significância histórica em alunos do Ensino Básico. **O Estudo da História**, n. 4, p. 207-236, 2001.

_____. Why don't more History teachers engage students in interpretation? **Social education**, Washington, v. 67, n. 6, p. 358-361, 2003.

BARTON, Keith C.; McCULLY, Alan W. Learning History and Inheriting the Past: interaction of school and community perspectives in Northern Ireland. **International Journal of History Teaching, Learning and Research**, Exeter, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/bartonmccully.pdf>. Acesso em: 13/02/2013.

BARTON, Keith C.; McCULLY, Alan W.; CONWAY, Margaret. History Education and National Identity in Northern Ireland. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**. Londres, v. 3, n. 1, p. 31-43, 2003.

BLANCO NIETO, Guadalupe. **El pensamiento del profesorado de Historia de secundaria**: aportaciones para una reconceptualización de los planes de formación. Tese (Doutorado em Didactica de Ciencias Sociales) – Departamento de Nuevas

Tecnologias para la Enseñanza Universitária, Universidad de Extremadura, Badajoz, 1996.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990. 220 p.

BRASIL. Decreto-lei n. 1006, de 30 de dezembro de 1938. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. RJ, DF, p. 277. 05 jan. 1939. Seção 1.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM/2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005, 77 p.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Acompanhamento da distribuição do PNLEM/2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pls/simad_fnde/simad_fnde.SISADWEB_1_PC>. Acesso em 28/03/2010.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº. 38 de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre a implantação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 de out. 2003a, disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res038_15102003.pdf>. Acesso em 22 fev. 2013.

_____. Portaria nº, 2922, de 17 de outubro de 2003. Aprova o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 20 de mar. 2003b.

_____. Portaria nº. 907, de 14 de abril de 2006. Divulga o resultado das avaliações dos Livros Didáticos dos Componentes Curriculares de História e Geografia, realizados no âmbito do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 17 de abr. 2006.

BUFREM, Leilah Santiago. **O processo de Pesquisa**: levantamento de dados. Curitiba, ago./nov. 2009. Anotações de aula da disciplina “A organização da informação e a produção de conhecimento sobre a escola”.

BRASÍLIA. **História**: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135.

CAINELLI, Marlene.; SCHIMDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011.

CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 28-73, jan./jun., 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso: 20/12/2012.

CERCADILLO, L. Las ideas de los alumnos sobre o que es verdad en Historia. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, v. 3, p. 3-14, 2004.

_____. Significance in History: student's ideas in England and Spain. Given at the Symposium Creating Knowledge in the 21 century: Insights from Multiple Perspectives. In: AERA CONFERENCE, 2000. New Orleans. **Anais...** New Orleans: 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHÂTELET, François. **Uma História da Razão**: entrevistas com Émile Noël. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CHAVES, Fátima Rosário Costa. **A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica em Ensino de História) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

_____. Personagens da História: perspectiva de alunos portugueses e brasileiros em final de escolaridade básica. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 10-27, jan./jun., 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 28 mar. 2010.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. SP: Ática, 1995.

CHIARETTI, Marco. Porque o livro é caro no Brasil. **Superinteressante**. São Paulo, v. 95, março de 1995. Disponível em: <http://super.abril.com.br/cultura/livro-caro-brasil-441088.shtml>. Acesso em: 01/04/2011.

COLLINGWOOD, R. G. **A idéia de História**. Lisboa: Editorial Presença, 1981. 401 p.

COUGHLIN, Mimi. "What Counts and Why? Exploring Historical Significance as Constructed by High School United States History Teachers. 145 f. Tese. (doutorado em Educação) – Lynch Graduate School of Education, Boston College, Boston, 2002.

COULANGES, Fustel de. **A cidade Antiga**. São Paulo: Edameris, 2006. 774 p. E-book.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Clio en las aulas**. Madrid: Akal, 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICKINSON, Alaric.; LEE, Peter Lee. History Teaching and Historical Understanding. Londres: Heinemann, 1980.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____, MARTUCCELLI, D. **En la escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative Research on Teaching. In: **Handbook of Research on Teaching**. 3 ed. New York: Macmillan. 1986.

EVANS, R. *Educational Ideologies and the Teaching of History*. In: LEINHARDT, G.; BECK, I. L.; STAINTON, C. *TEACHING AND LEARNING IN HISTORY*. HILLSDALE, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, 1994, 266 P.

FARGE, Arlette. **Lugares para a História**. Lisboa: Teorema, 1999.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos do pnld. 2011a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 18/03/2011.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico do Livro Didático. 2011b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em: 30/03/2011.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resumo físico-financeiro do PNLEM/2008. 2011c. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 30/03/2011.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resumo quantitativo PNLEM/2008. 2011d. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 30/03/2011.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Valores Negociados com as Editoras – 2008. 2011e. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 30/03/2011.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Bárbara. **O Livro Didático em Questão**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. **O estado da arte do livro didático**. Brasília: INEP, 1987.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 465 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FUENTES MORENO, Concha. Concepciones de los alumnos sobre la Historia. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, p. 219-239, 2006. Edição especial.

GERMINARI, Geyso D. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRANT, S. G. It's just the facts, or is it? The relationship between teacher's practice and students' understandings of History. **Theory and Research in Social Education**. Washington, v. 29, n. 1, p. 65-108, 2001.

HISTOIRE en primaire. Disponível em:

<http://histoireenprimaire.free.fr/ressources/simonis1.htm> . Acesso em: 22/02/2013.

HUSBANDS, C. R. **What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past**. London: Open University Press, 1996, 148 p.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEARNING to Think Historically: A Classic Study. Teachinghistory.org, Washington, D.C. Disponível em <http://teachinghistory.org/issues-and-research/research-brief/14961>. Acesso em 27/11/2012. Acesso em 27/11/2012.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006. Edição especial.

_____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé. In: BARCA, Isabel. In: SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2, 2002, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2003. p. 19-36.

_____. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 42, p. 19-42, 2011.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. In: PRIMEIRAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2001, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001. p. 13-27.

_____. Putting Principles into Practice: Understanding History. In: DONOVAN, M. S., BRANSFORD, J. D. **How Students Learn History, Mathematics, and Science in the Classroom**. Washington: The National Academies Press, 2005. p. 31-78.

_____. 'Walking Backwards into Tomorrow'. Historical Consciousness and Understanding History. **International Journal of Historical Learning, Teaching and Research**, Londres, v. 4, n. 1, p. 1-46, 2004

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historical understanding among students ages 7-14. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000, p. 199-222.

LEE, Peter; DICKINSON, Alaric; ASHBY, Rosalyn. Las ideas de los niños sobre la Historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. Aprender y pensar la Historia. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. P. 217-248.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008

LEVSTIK, Linda. Articulating the silences, Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. In: STEARNS, P., SEIXAS, P., WINEBURG, S. **Knowing, Teaching, and Learning History**. New York: New York University Press, 2000, p. 284-305

LLOYD, C. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LOMAS, Tim. **Teaching and assessing historical understanding**. Londres: Historical Association, 1990.

LOUREIRO, I. M.; MUSSE, Ricardo. **Capítulos do Marxismo Ocidental**. São Paulo: Unesp, 1998.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História: Trabalhos da Memória. São Paulo: PUC, n. 17, 1989.

_____. **El pasado es un país extraño**. Madri: Akal, 1998.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **A formação da Consciência Histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio**: o lugar do material didático. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação – Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MONSANTO, Márcia. Concepções de alunos sobre significância histórica In: BARCA, Isabel. In: QUINTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: perspectivas em educação histórica, 5, 2005, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2009. p. 57-77.

_____. **Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da História de Portugal**: Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 74, p. 121-143, 2001.

NOVA tiragem de "1822" deve chegar às livrarias na próxima semana. Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/entretenimento/2010/09/17/nova-tiragem-de-1822-deve-chegar-as-livrarias-na-proxima-semana.jhtm>. Acesso em 01/04/2011.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a História**. Rio de Janeiro: Topbooks/Liberty Fund. 2003. 292 p.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

PARANÁ _____. Portal Educacional do Estado do Paraná. **Consulta à profissionais da educação**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em 28 dez. 2010.

_____. Resolução n. 4534, de 25 de outubro de 2011. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, v. 8580, 31 out. 2011.

PORTAL Dia a Dia Educação: Sobre o Portal Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>. Acesso em: 07/01/2013.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**. v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 25/02/2013.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão (Trad. Marcos Roberto Kusnick). **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. Vol. 1, n. 2, p. 07-16, p. 12. Jul/dez. 2006.

_____. **História Viva**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2007a.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-128.

_____. **Razão histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Reconstrução do Conhecimento Histórico**: os princípios da pesquisa histórica.. Brasília: UNB, 2007b.

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. **A Biblioteca do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto: Acervo e Leitura na Formação do Conhecimento Histórico dos Alunos do Magistério**. Curitiba, 2001. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Cognição histórica situada: que aprendizagem história é está? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 22-47.

_____. Educação Histórica: História, abordagens, perspectivas. UFPR – PPGE, Curitiba, abr./jul. 2010. Anotações de aula.

_____. **Porque aprender a ler e a escrever História**: reflexões em torno de uma teoria da aprendizagem histórica. Texto inédito distribuído ao grupo do Laboratório de Aprendizagem em Educação Histórica. 2010a. 28 p.

_____. O Estado e a construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1702/1439>>. Acesso em: 26/02/2013.

_____. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

_____. O significado do passado na aprendizagem da História. UFPR, Curitiba, 06 maio 2010b. Anotações de aula.

_____. O uso escolar do documento histórico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1996, v. 1. p. 389-389.

_____. Trajetórias da Investigação em Didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. **Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales**, 2007, p. 1-13. Disponível em <<http://www.ub.es/histodidactica>>. Acesso em 28 mar. 2010.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

SEIXAS, P. A dialogue on narrative and Historical consciousness. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto, p. 202-211, 2004.

_____. Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In: OLSON, D.R.; Torrence, N. **The Handbook of Education and Human Development**. London: Blackwell, 1998. 816 p. p. 765-783.

_____. Mapping the terrain of Historical Significance. **Social Education**, Washington, v. 61, n. 1, p. 22-27, 1997.

_____. Scheweigen! Die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (eds.). **Knowing, teaching and learning History: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000. 482 p. p. 19-37.

_____. Students' Understanding of Historical Significance. **Theory and Research in Social Education**, Washington, v. 22, n. 3, p. 281-304, 1994.

SHEMILT, Denis. **History 13-16 Evaluation study: Schools Council History 13-16 project**. Edinburgh: Holmes McDougall, 1980.

SLEDRIGHT, Bruce A. van. History – Learning, Teaching of.

STATEUNIVERSITY.COM Disponível em:

<http://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html>. Acesso em: 27/11/2012.

SOBRE o Portal Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>. Acesso em: 24/02/2012.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THEOBALD, H. R. Os conceitos de segunda ordem nas produções curriculares do grupo de professores de História de Araucária. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. 4. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2005.

URBAN, Ana Cláudia. A Didática da História nos cursos de Formação de Professores. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. 6. 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2007.

_____. **Didática da História:** Contribuições para a formação dos professores. Curitiba: Juruá, 2011.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência, uma leitura o contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 5, nº 9, p. 174-214. jan/jun 2003.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso:** ensaios sobre a crítica da cultura. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 312 p.

WHITROW, G. J. O tempo na História: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WINEBURG, Sam. "Making Historical Sense". In STEARNS, P., SEIXAS, P., WINEBURG, S. **Knowing, Teaching and Learning History:** National and International Perspectives. New York: New York University Press, 2000, p. 306-325.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto consolidado até a emenda constitucional n. 55 de 20 de setembro de 2007. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Seção IV, artigo 35.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1999. 364 p.

APÊNDICE 1

UFPR – Universidade Federal do Paraná
PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado
Pesquisadora: Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – DTR20090152
Orientadora: Profª. Drª. Leilah Santiago Bufrem

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

Escola: _____

Diretor: _____

Data da Visita à Escola: ____/____/2010.

1. Quantos e quais os professores de História do Ensino Médio trabalham na escola?

2. Quais professores de História estão lotados desde o ano de 2007?

3. A escola recebeu os livros do PNLEM de História?

() SIM () NÃO

4. Os livros recebidos pela escola foram os escolhidos pelos professores?

() SIM () NÃO, se não qual foi a coleção escolhida pelos professores: _____

5. Os livros recebidos pela escola são os que estão listados no site do FNDE?

() SIM () NÃO

6. Qual a coleção recebida?

7. A direção da escola permite o acesso do pesquisador aos professores de História do Ensino Médio:

() SIM () NÃO

Assinatura da Direção _____

Rubrica do pesquisador _____

APÊNDICE 2

UFPR – Universidade Federal do Paraná
PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado
Pesquisadora: Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – DTR20090152
Orientadora: Profª. Drª. Leilah Santiago Bufrem

Estou fazendo meu curso de Doutorado na Universidade Federal do Paraná. Para o desenvolvimento de minha tese, preciso de sua colaboração respondendo as questões abaixo indicadas. Os dados obtidos destinam-se exclusivamente à elaboração de uma investigação de caráter empírico, garantindo-se o seu total anonimato e confidencialidade. Agradeço sua colaboração!

ESTUDO PILOTO 01

- Nome: _____

- Tempo de atuação no magistério: _____

- Tempo de lotação nessa escola: _____

- Tempo de exercício nessa escola: _____

1. Participou do processo de escolha do livro didático de História para o Ensino Médio (PNLEM – 2007)?

() Sim () Não

2. Utilizou o Guia dos Livros Didáticos do PNLEM para a escolha do livro de História?

() Sim () Não

3. O livro selecionado pela escola foi livro enviado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)?

() Sim () Não

4. Utiliza livro didático de História em sala de aula?

() Sim () Não

5. Indique uma alternativa em relação ao processo de escolha do livro didático de História do Ensino Médio em 2007. Este processo foi organizado:

() individualmente;

() com todos os professores de História da escola;

() com professores de História do Ensino Médio da escola;

() com os professores de História e dos pedagogos da escola;

() de outra forma. Especifique: _____

6. Em cada uma das frases a seguir, indique por favor a opção que melhor se adequar à sua opinião, assinalando:

As frases seguintes referem-se à sua posição perante o passado.

- 1 — se está totalmente de acordo
- 2 — se está de acordo, mas não totalmente
- 3 — se não concorda nem discorda
- 4 — se está em desacordo, mas não totalmente
- 5 — se está totalmente em desacordo

Para mim,

	1	2	3	4	5
O passado é utilizado pelo historiador para fazê-lo existir como história.					
O passado é uma necessidade para se conhecer o presente.					
O passado é parte do presente, mas não é igual a ele.					
O distanciamento é necessário para explicar o passado, sendo que o historiador tem essa habilidade de distanciamento.					
O passado está distante e a seu registro está relacionado a quem o escreve.					
O passado deve ser interpretado, representado, relacionado e resignificado.					
O passado é um recorte, não é linear, ele está sendo estudado.					
O passado é memória.					
O passado tem que ter relevância e significado para o professor.					
O objetivo é estudar o passado para entender as relações com o presente, perceber que as coisas vão se modificando na sociedade.					
O passado é rememoração. Rememorar é alcançar um sentido, evitar o esquecimento.					
O passado retrata as coisas como realmente aconteceram.					
O passado deve ser mais bem compreendido do que explicado.					
O passado é o que aconteceu e deve ser interpretado a partir da visão e opinião do historiador.					
O passado só pode atingir a plausibilidade nunca a objetividade.					
O passado está dentro de cada um.					

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 3

Levantamento das informações da primeira parte do “Questionário Preliminar” dos sujeitos que estavam dentro dos critérios

	COLÉGIO	MAG.	EXERC.	PART PROC.	USO DO GUIA	SEL/ REC	UTILIZA LD	QUEM ESCOLHEU*
1	A	18	10	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
2	B	21	21	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
3	B	15	6	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
4	B	10	8	Sim	Não	Sim	Sim	PP
5	C	22	22	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
6	D	20	4	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
7	E	9	5	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
8	E	26	7	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
9	F	17	5	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
10	G	17	10	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
11	G	9	7	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
12	G	18	5	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
13	G	15	13	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
14	H	19	13	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
15	H	22	13	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
16	H	8	6	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
17	I	15	6	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
18	I	20	14	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
19	J	26	9	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
20	J	13	7	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
21	K	17	6	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
22	K	17	5	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
23	L	8	5	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM

*

Quem escolheu:

PEM – Professores do Ensino Médio de História

PP – Professores do Ensino Médio e Pedagogos

TP – Todos os Professores da Escola

APÊNDICE 4

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

ENTREVISTA

Parte 1:

1. Há quanto tempo você trabalha nesse colégio?
2. Como você chegou a trabalhar aqui?
3. Quais as razões que o fazem trabalhar nesse colégio?

Parte 2:

1. Como professor de História qual é o seu entendimento sobre o passado?
2. A compreensão do passado pode auxiliar o trabalho pedagógico?
3. Como o passado pode ser utilizado para a aprendizagem da História?
4. A memória também pode ser entendida como parte do passado?
5. Os objetos como evidências do passado podem auxiliar no trabalho pedagógico?

Parte 3

1. Que passado está presente no livro didático?
2. Quais as ideias sobre o passado estão presentes no livro didático?
3. Que elementos presentes no Livro Didático auxiliam a construir o conceito de passado?
4. Qual conceito de passado, você retira do Livro Didático que utiliza?

APÊNDICE 5

Levantamento das informações da primeira parte do “Questionário Preliminar” -
Análise final

	COLÉGIO	MAG.	EXERC.	PART PROC.	USO DO GUIA	SEL/ REC	UTILIZA LD	QUEM ESCOLHEU*
1	A	20	12	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
2	B	17	8	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
3	B	12	10	Sim	Não	Sim	Sim	PP
4	C	24	24	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
5	E	11	7	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
6	E	28	9	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
7	G	19	10	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
8	G	11	9	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
9	G	20	7	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
10	G	17	15	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
11	H	21	15	Sim	Sim	Sim	Sim	PP
12	H	24	15	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM
13	I	17	8	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
14	J	13	9	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
15	K	19	8	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
16	K	19	7	Sim	Sim	Sim	Sim	TP
17	L	10	7	Sim	Sim	Sim	Sim	PEM

*

Quem escolheu:

PEM – Professores do Ensino Médio de História

PP – Professores do Ensino Médio e Pedagogos

TP – Todos os Professores da Escola

APÊNDICE 6

Relação de codinomes de Colégios e Professores

Colégio	Professores
CE-EFM Antonio José dos Santos	Andreia
CE-EFM Benedito Martins Barbosa	Bernardo
CE-EFM Benedito Martins Barbosa	Bianca
CE-EFM Cora Coralina	Cleber
CE-EFM Ermelino Matarazzo	Eliane
CE-EFM Ermelino Matarazzo	Eva
CE-EFM Gianfrancesco Guarnieri	Gabriela
CE-EFM Gianfrancesco Guarnieri	Gabriel
CE-EFM Gianfrancesco Guarnieri	Geraldo
CE-EFM Gianfrancesco Guarnieri	Gustavo
CE-EFM Heitor Villa-Lobos	Helena
CE-EFM Heitor Villa-Lobos	Hortência
CE-EFM Ivo Baldoni	Iran
CE-EFM José Giorgi	Joaquina
CE-EFM Keizo Ishimura	Katia
CE-EFM Keizo Ishimura	Keirrisson
CE-EFM Laurita Ortega Mari	Lauro